



В.ЗЛИВКОВ, С.ЛУКОМСЬКА
ПСИХОЛОГІЯ СПІЛКУВАННЯ
ПЕДАГОГА:
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД



Валерій Зливков, Світлана Лукомська

**ПСИХОЛОГІЯ СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА:
інтегративний підхід**

(друге видання: розширене та доповнене)



Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 3 від 29.03 2018 р.)

Рецензенти:

Кокун О.М., член-кореспондент НАПН України, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

Євдокимова Н.О., доктор психологічних наук, професор, проректор з наукової діяльності та міжнародних відносин ПВНЗ «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика».

Зливков В.Л., Лукомська С.О. Психологія спілкування педагога: інтегративний підхід [навчальний посібник; 2 видання: розширене та доповнене] / В.Л.Зливков, С.О. Лукомська. – К., Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2018. – 353 с.

ISBN 978-617-640-376-0

Посібник присвячено окремим аспектам психології педагогічного спілкування. Висвітлено теоретико-методологічні підходи до психології спілкування, традиційні та сучасні зарубіжні дослідження педагогічної комунікації, методики діагностики комунікативних стратегій вчителів і викладачів, шляхи формування комунікативної компетентності, зокрема й у контексті популярного нині майнфулнесс підходу. Особливо увагу приділено сучасним концепціям педагогічного спілкування та практичним методикам профілактики професійної деформації вчителів в умовах емоційно та інформаційно насиченої комунікації. Наведено психодіагностичні та психотерапевтичні методики, оволодівши якими, педагог зможе застосовувати нескладні засоби психологічної самодопомоги у своїй професійній діяльності.

Посібник адресовано широкому колу як педагогічних працівників, так і практичних психологів, соціальних працівників та усіх, хто цікавиться психологією спілкування у педагогічній галузі.

ЗМІСТ

Слово до читача	6
Передмова	7
Розділ 1.	
ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «СПІЛКУВАННЯ І КОМУНІКАЦІЯ»: ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ	9
1.1 Поняття «спілкування» та «комунікація» у словниках та енциклопедіях	9
1.2 Спілкування: психолого-філософський підхід	13
1.3 Категорії спілкування та комунікації у психології радянського періоду	29
1.3.1 Особливості визначень поняття «спілкування» в 50- 70 роки ХХ століття	29
1.3.2 Підходи до спілкування, комунікації та педагогічного спілкування у 80-90-х роках ХХ століття	42
1.4 Розвиток уявлень про педагогічну комунікацію у психології пострадянського періоду	63
1.5 Стили педагогічного спілкування	45
1.6 Поняття спілкування та комунікації у зарубіжній психології	77
1.6.1 Комунікація: визначення та основні моделі	77
1.6.2 Комунікація у педагогічній діяльності	94
Розділ 2.	
КОМУНІКАТИВНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ	102
2.1 Культура спілкування та комунікативна культура	102
2.2 Комунікативна компетенція, комунікативна компетентність, комунікативні стратегії та комунікативні стилі педагогів	106
2.2.1 Компетенція і компетентність: співвідношення понять	106
2.2.2 Комунікативна компетенція	108
2.2.3 Комунікативна компетентність	110
2.2.4 Комунікативні стратегії	113
2.2.5 Комунікативні стилі педагогів	116
2.3 Чинники професійної компетентності педагогів	117
2.3.1 Автентичність педагога	117
2.3.2 Педагогічна оперативність	131
2.3.3 Самоставлення педагога	132
2.3.4 Самоефективність та проактивність педагога	139
2.3.5 Я-концепція педагога	142
2.3.6 Поняття академічної самоефективності та академічної Я-концепції	150

2.4 Маніпуляції у спілкуванні	153
2.5 Метамоделі у спілкуванні	177
2.6. Професійне вигорання педагогів	187
Розділ 3.	
ПСИХОДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОСТІ ПЕДАГОГІВ	206
3.1 Опитувальники стилів педагогічного спілкування	206
3.2 Опитувальники автентичності та самоефективності педагогів	234
3.3 Опитувальники соціальної фрустрованості та професійного вигорання педагогів	254
Розділ 4.	
УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ	288
4.1 Тренінг педагогічної ефективності	288
4.2 Тренінг профілактики вигорання	295
4.3 Майндфулнесс-тренінги для педагогів	319
Післямова	334
Список рекомендованих джерел	335
Список використаних джерел	337
Інформація про авторів	353

Слово до читача

Психологія спілкування як розділ загальної психології завжди була у центрі наукових і прикладних досліджень, оскільки саме у *спілкуванні* виявляється людська сутність, шляхом комунікації люди реалізують себе, самостверджуються, вирішують конфлікти та знаходять нові, нестандартні рішення вже знайомих проблемних ситуацій. Особливо актуальними є питання спілкування в контексті педагогічної діяльності.

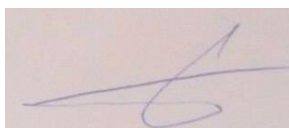
На перший погляд здається, що проблема психології педагогічного спілкування вже давно вичерпала себе, чимало праць написано, практично усі можливі дослідження проведено. Однак при детальному розгляді з'ясовується, що насправді науково-практичні розвідки у даній галузі обмежуються 70-80-ми роками ХХ століття, й базуються переважно на класичних підходах до педагогічного спілкування О.О. Леонтьєва, В.А. Кан-Каліка та Б.Ф. Ломова тощо.

Багаторічний досвід рецензування наукових праць дає мені підстави стверджувати, що дуже часто молоді науковці використовують у своїх дослідженнях традиційні, навіть ортодоксальні підходи до вивчення проблеми спілкування, не враховуючи сучасного стану науково-практичних розвідок із даної проблематики.

Книга «Психологія педагогічного спілкування: інтегративний підхід», яку ви зараз тримаєте у руках є однією із небагатьох, де представлено новітні пострадянські та зарубіжні дослідження у галузі педагогічної взаємодії, зокрема практично вперше проаналізовано поняття педагогічної оперативності та самоефективності педагога, деталізовано комунікативні стилі педагогічної взаємодії, базовані на концепції Т. Лірі. Посібник складається із теоретичної та практичної частин, у першій – увагу читача привертають сучасні пострадянські школи психології спілкування (В.М. Носуленко, О.С. Самойленко, Т.Б. Юшачкова, Т.В. Казанцева), моделі управління комунікативними стилями педагогів і дослідження автентичності вчителів і викладачів, проведених авторами з колегами протягом останніх п'яти років. Друга частина книги цікава своїми психодіагностичними методиками (R.M. Chory, J.C. Mc Croskey, R. Schwarzer, G.S. Schmitz, G.T. Daytner), спрямованими на визначення комунікативної взаємодії педагогів, їх схильності до професійного вигорання тощо, а також тренінговими технологіями, які сприяють удосконаленню комунікативних навичок вчителів, зокрема охарактеризовано популярні нині майнфулнесс тренінги для педагогів, їх різновиди та основний зміст.

Дана книга є продовженням дуже цікавого циклу книг із психології спілкування для різних професійних груп підготовлених цими авторами. Із задоволенням пропоную вашій увазі навчальний посібник «Психологія педагогічного спілкування: інтегративний підхід», автори В.Л. Зливков, С.О. Лукомська. Сподіваюсь, він стане у нагоді широкому колу як педагогічних працівників, так і практичних психологів, соціальних працівників та усім, хто цікавиться психологією спілкування у педагогічній галузі.

Завідувач кафедри психології
Київського національного
лінгвістичного університету, дійсний
член НАПН України, доктор
психологічних наук, професор



О.Ф. Бондаренко

Передмова

"Читання лекцій – це такий чарівний процес, шляхом якого контент зошиту професора за допомогою ручки переноситься в зошит студента, не проходячи крізь мізки обох".

Гаррі Ллойд Міллер,

автор праці "Напрямок підготовки: Навчання для майстерності через творче мислення"

Шановний читач! Книга, яку ви тримаєте у руках, присвячена проблемам спілкування педагогів системи освіти із учнями та студентами. В ній ми прагнули продовжити плідну традицію, започатковану покійним Георгієм Олексійовичем Баллом в лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Ми, вже традиційно, намагалися об'єднати як методологічний, так і практичний підходи до проблеми, що були предметом нашого дослідження у попередніх книжках. Це стосувалося і проблеми подолання особистістю кризових ситуацій, і проблеми пошуку власної професійної та особистісної ідентичності, а також взаємодії з партнером, що перебуває у критичній ситуації тощо. Ця книга є продовженням першого видання «Психологія педагогічного спілкування: інтегративний підхід» (травень 2018 р.), насамперед доповнена розділами із академічної самоефективності та академічної Я-концепції, автентичності педагога, профілактики його професійного вигорання з точки зору теорії обміну.

Розбудова нової української школи ставить підвищені вимоги й до праці вчителя, зокрема це захопленість професією, досконале володіння не лише своїм предметом, а й низкою суміжних з ним, прагнення працювати на благо інших людей у поєднанні з бажанням професійного росту і творчої самореалізації. Ефективним вважатиметься той педагог, який не просто викладає навчальний матеріал, а вміє мотивувати учнів, створює позитивний психологічний клімат в класі, використовує індивідуальний підхід до кожного учня та адекватно реагує на зміни в класному колективі, зумовлені як віковими особливостями учнів, так і специфікою комунікації, властивою для конкретного колективу.

Тому розробляючи концепцію книги «Психологія педагогічного спілкування: інтегративний підхід», ми спробували, передусім, віддзеркалити сучасний стан дослідження проблеми педагогічного спілкування у новітніх, як пострадянських, так і зарубіжних дослідженнях у галузі взаємодії в системі вищої та середньої освіти. Оскільки вплив новітніх інформаційних технологій дуже сильно змістив акценти взаємодії в системі «педагог-учень (студент)». Сучасний викладач перестав бути для молоді єдиним джерелом інформації, як це було ще двадцять років тому, саме тоді, коли створювалися класичні праці із психології спілкування. Сучасний школяр, а тим більше –

студент, добре знає, де саме в Інтернеті можна знайти останні публікації з теми лекції. В результаті, часто виникає парадоксальна ситуація, коли викладач або вчитель знає менше, ніж молодь. Це зумовлено тим, що педагог, - перевантажений підготовкою звітної інформації, не встигає знайти та обробити такий обсяг інформації. Дотого ж, іноді викладач оперує даними, які вже є застарілими, й нерідко – помилковими.

Саме тому, виходячи із власного досвіду викладання в Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут», Інституті журналістики Київського національного університету імені Т.Шевченка та низки інших закладів, ми спробували врахувати це при написанні цього посібника. А саме, структура роботи розподілена на дві частини. В теоретичній частині описано та проаналізовано сучасні пострадянські школи психології спілкування (В.С. Носуленко, О.С.Самойленко, Т.Б. Юшачкова, Т.В. Казанцева тощо), моделі управління комунікативними стилями педагогів та дослідження автентичності вчителів і викладачів, проведені спіробітниками лабораторії методології і теорії психології. Базуючись на теоретичному підґрунті, для другої частини книги відібрано психодіагностичні методики, спрямовані на визначення комунікативної взаємодії, їх схильності до професійного вигорання та тренінгові технології, спрямовані на удосконалення комунікативних навичок вчителів (R.M. Chory, J.C. Mc Croskey, R. Schwarzer, G.S. Schmitz, G.T. Daytner). Наскільки ми знаємо, ці методики та тренінги в Україні не публікувалися.

Ми сподіваємось, що науковий посібник «Психологія педагогічного спілкування: інтегративний підхід» стане в нагоді всім, кого цікавлять проблеми взаємодії у педагогічній галузі.

Автори висловлюють вдячність за науково-професійну підтримку та допомогу керівництву Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, співробітникам лабораторії методології і теорії психології, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та всім, хто цікавився процесом написання цієї книжки.

Окрема шана та вдячність нашим домашнім за терпіння і розуміння .

З повагою,

Валерій Зливков,
Світлана Лукомська

РОЗДІЛ 1.

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «СПІЛКУВАННЯ І КОМУНІКАЦІЯ»: ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

1.1 Поняття «спілкування» та «комунікація» у словниках та енциклопедіях

У повсякденній свідомості зі словом «спілкування» пов'язані три групи значень: 1) об'єднання, створення спільності, цілісності («хороша компанія, друзі»); 2) передача повідомлень, обмін інформацією («розмовляти, говорити»); 3) зустрічний рух, взаємопроникнення, що нерідко носить таємний або інтимний характер («глибоко розуміти один одного»).

Рос. «общение» у тлумачних словниках С.Ожегова та Т.Єфремова визначається як ділові та дружні зв'язки, а у словнику синонімів, дотичними до нього вважаються бесіда, діалог, комунікація, зв'язок, взаємодія; дружба; контакт, зіткнення, зносини, якшаньє, взаємозв'язок, повідомлення. Слово «общительный» в сучасній російській мові означає: такий, що легко входить в спілкування, чи в зносини з людьми, людина не замкнута, схильна підтримувати живе спілкування з оточуючими. Це ж значення відбивається і в похідному іменнику: «общительность» (укр. Товарииськість) - схильність до спілкування з людьми, балакучість. Власне «общение» походить зі старослов'янської «*общитися*». Очевидно, слово *общение* не входило в загальнолітературний активний словник XVIII ст. і не було включено в лексичну норму російської літературної мови кінця XVIII ст. Воно залишалося за межами живих літературних стилів і в першій третині XIX ст. У словнику 1847 р слово «*общатися*» кваліфікується як «церковне», застаріле і визначається так: ділитися; робити учасником. У словнику В. І. Даля знаходиться таке пояснення цього слова: «*Общать, общить что чему*»- долучати, з'єднувати, змішувати; рахувати разом, заодно, у ньому містяться три церковнослов'янських значення, які вказані в словниках Академії Російської: 1) Спільнота; 2) Подаяння. 3) Причастя. Тобто - це старослов'янізм, що слугував для передачі грецьк. *κοινωνία* и лат. *communio*. Сучасного літературного значення слово «общительный» набуло у 30-40-х рр. XIX ст.¹

Зазначимо, що грецьке «*κοινωνία*» перекладається як «суспільство» - народ, який живе в одному місці або в історичний період, давня кооперативна група, учасники якої розробили організовані моделі *взаємодії*². Латинське «*communio*» перекладається як «причастя, співучасть» та

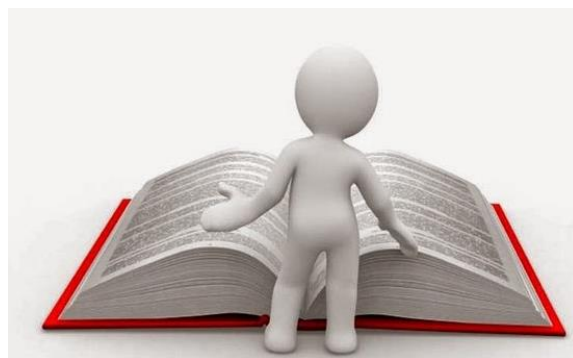
¹<http://etymolog.ruslang.ru/vinogradov.php?id=obshitelnij>

² <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9ACE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1>

використовується для позначення різновиду богослужіння³. Нате першироковживане поняття «комунікація» походить саме від латинського «communio».

В українській мові слово «спілкування» є полонізмом від «spolecz» - «сполуч» (пара, чета), яке у свою чергу походить від німецького «folk» - «народ». За іншим визначенням, «спілкування» є калькою з російської, де «общество, общность» перекладаються як спілка. Обидві версії виглядають досить правдоподібно, оскільки у словнику Грінченка (кінець XIX — початок XX ст.) спілкування тлумачиться як «сношеніє, общеніє»⁴.

Англійським еквівалентами дієслова «спілкуватися» є *communication* (ділове спілкування – «communication in business»), безпосереднє спілкування – «face-to-face communication»), *contact* (звести спілкування до мінімуму – «to limit contact»), спілкування з природою – «contact with nature», особисте спілкування – «personal contact»), *communion* (спілкування з друзями – «communion with one's fellows»), *intercourse* (письмове спілкування – «epistolary intercourse»), *association* (спілкування близьких людей – «close association»), крім того усталеними виразами в англійській мові є *informal socializing* (неформальне спілкування), *clubby bonhomie* (дружнє спілкування), словом «*conversation*» зазвичай позначають розмову, бесіду. Ці особливості перекладу слід враховувати при пошуку англійських джерел зокрема із психології спілкування.



Щодо визначень поняття «спілкування» у психологічних словниках та енциклопедіях, то зазвичай вони подібні, наведено лише деякі з них. Так, у великому психологічному словнику за редакцією Б. Мецєрєва і В. Зінченка⁵, **спілкування** визначається як взаємодія двох або більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального і / або афективно-оціночного характеру. Зазвичай спілкування включено в практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра тощо), забезпечує планування, здійснення і контроль їх діяльності. Водночас спілкування задовольняє особливу потребу людини у контакті з іншими людьми. Задоволення цієї потреби насамперед пов'язане із виникненням почуття радості, тому прагнення до спілкування нерідко посідає вагомe місце серед мотивів, які спонукають людей до спільної практичної діяльності. Автори словника

³ <https://ru.wiktionary.org/wiki/communio>

⁴ http://hrinchenko.com/slovar/znachenie-slova/55885-spilkuvannja.html#show_point

⁵ <http://skshi8v11.org.ru/wp-content/uploads/2014/04.pdf>

окремо виділяють спілкування педагогічне. *Педагогічне спілкування* – це професійне спілкування окремого педагога або групи педагогів (педколективу) з учнями як в урочний, так і в позаурочний час; це спосіб реалізації методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих або ефективно засвоєння програми, або розвиток особистості учня, або і те й інше разом. У радянський психолого-педагогічний тезаурус поняття практично одночасно введено наприкінці 1970-х рр. В. Кан-Калліком і А.Леонтьєвим.

У словнику практичного психолога за редакцією С.Головіна⁶, *спілкування* визначається як 1) Складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами в спільній діяльності; включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння партнера. 2). Взаємодія двох або більше суб'єктів, яка реалізується знаковими засобами, зумовлена потребами спільної діяльності і спрямована на значущу зміну в стані, поведінці та особистісно-сміслових утвореннях партнера; полягає у взаємному обміні повідомленнями з предметним і емоційним аспектами.



Українська Вікіпедія⁷ спілкування тлумачить як передачу інформації у будь-якій формі від однієї особи до іншої безпосередньо або за допомогою засобів зв'язку будь-якого типу. Дана стаття має білоруський аналог – «Зносiны»⁸. Натомість російська сторінка Вікіпедії⁹ визначає спілкування («общение») відповідно до великого психологічного словника та має посилання 111 мов світу, зокрема англійське «*Communication*» з акцентом на міжособистісному спілкування та описом моделей комунікації, поширених не лише у психології, а й насамперед у менеджменті та політиці; французьке «*La communication*», де наголошуються аспекти внутрішньо групового та міжгрупового спілкування; стаття у німецькій вікіпедії ілюструє спілкування «*Kommunikation*» картиною російського художника І.Рєпіна «Козаки пишуть листа турецькому султану».

⁶ <http://www.rulit.me/books/slovar-prakticheskogo-psiologa-read-49700-137.html>

⁷ <https://uk.wikipedia.org/wiki>

⁸ <https://be.wikipedia.org/wiki>

⁹ <https://ru.wikipedia.org/wiki>

Популярний інтернет-ресурс «Мир психологии»¹⁰ дає розгорнуте визначення спілкуванню. **Спілкування** – це складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми (міжособистісне спілкування) і групами (міжгрупове спілкування), зумовлений потребами спільної



діяльності і містить щонайменше три різні процеси: комунікацію (обмін інформацією), інтеракції (обмін діями) і соціальну перцепцію (сприйняття і розуміння партнера). При аналізі міжгрупового спілкування розкривається його соціальний зміст як засіб передачі форм культури і соціального досвіду не тільки між одночасно існуючими групами, але і в ході історичного процесу. Так, комунікативна

сторона спілкування передбачає обмін інформацією між двома індивідами. Інтерактивна сторона спілкування являє собою побудову загальної стратегії взаємодії і розкривається у способах обміну діями, що означає необхідність узгодження планів дії партнерів і аналіз «внесків» кожного учасника. Перцептивна сторона спілкування охоплює процес формування образу іншої людини, її сприйняття, пізнання і розуміння, що досягається «прочитанням» за фізичними характеристиками людини її психологічних особливостей та особливостей її поведінки. Основними механізмами пізнання іншої людини є ідентифікація (уподібнення) та рефлексія (усвідомлення того, яким сприймають суб'єкта пізнання інші люди).

В українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренко¹¹, **спілкування** – це складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі тощо. Спілкування – необхідна форма існування і розвитку особистості.

Отже, проаналізувавши популярні у психолого-педагогічній спільноті словники, приходимо до висновку, що найчастіше поняття спілкування і комунікації використовуються в контексті міжособистісної взаємодії, поняттю «педагогічне спілкування» присвячено статтю лише у великому психологічному словнику. Відповідно, визначення даних термінів потребує детальнішого аналізу, зокрема в історико-культурному контексті психології і педагогіки.

¹⁰

<http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=581><http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=581>

¹¹

<https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/goncharenko-s-u-ukrayinskiy-pedagogichniy-slovník-onlayn>

1.2 Спілкування: психолого-філософський підхід

Термін «комунікація» був введений в науковий обіг на початку XX ст., а раніше проблема комунікації розглядалася виключно як проблема людського спілкування.

Античність і Середній вік

Діалог на Середньому сході і в Азії походить від диспутів шумерів, копії яких збереглися з початку II-го тисячоліття до н. е., а також з діалогічних гімнів Рігведи і в Махабхараті.

В рамках традиційного міфологічного світогляду, характерного для дофілософського етапу розвитку культури, проблема ставлення людини до людини, людського спілкування не виділялася як самостійна. Люди не здатні були її виділити в силу нерозвиненості абстрактного мислення; розчинення індивідуального існування в колективному, де не існувало протиставлення індивіда і «інших»; орієнтації свідомості первісної людини на його ставлення до природи і керуючому нею і їм самим світу «духів», тотемів, божеств, а не до себе подібним.

Завдяки діяльності софістів виникла риторика як мистецтво мовлення. Найбільший внесок в її розвиток зробив софіст **Горгій** (V-IV ст. До н.е.). Теоретичне відкриття Горгія полягало у виявленні слова як носія переконання, вірування і навіювання, незважаючи на його істинність або хибність. **Сократ** (469-399 до н.е.) започаткував моральну філософію, де акцентував на проблемі людини та її сутності, людина у Сократа насамперед істота моральна. На питання, що робить її такою, мислитель відповідав, що існують моральні якості, загальні для всіх людей, які роблять людину добродісною і здатною жити в суспільстві, щоб орієнтуватися в світі, людина повинна пізнати себе як суспільну і моральну істоту.

Платон (427-347 до н.е.), як і Сократ, протиставляв етику риториці. Згідно з Платоном, риторика (як мистецтво афінських політиків і їх вчителів) є всього лиш прислужництво, лестощі, підлабузництво, фальсифікація істини. У «Державі» (Πολιτεία) Платона підкреслюється неможливість окремої ізольованої людини: «кожен з нас буває сам для себе недостатнім і має потребу в інших», Платон визначає такі способи передачі інформації, як мова і писемність. Відносини, що виникають між індивідами в процесі спілкування, позначаються ним як «розумні відносини взаємного користування». Саме Платон першим в Європі ввів діалог як самостійну літературну форму. Після Платона, діалог

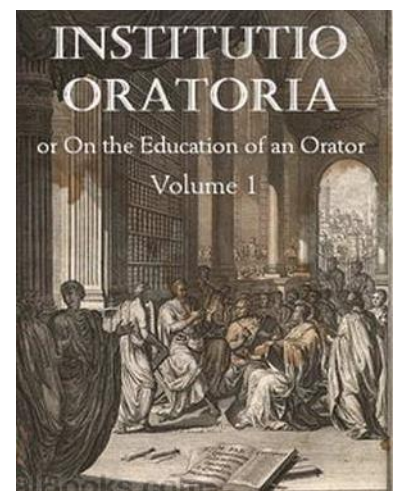


став основним літературним жанром в античності, в якому були написані значущі роботи латинською і грецькою мовою. Так, незабаром після Платона, Ксенофонт написав свою працю «Бенкет» (Συμπόσιον); а Аристотель написав кілька філософських діалогів в стилі Платона, жоден з яких, на жаль, не зберігся. Після цього в більшості елліністичних філософських шкіл з'явилися свої власні діалоги. Пізніше давньоримський філософ Цицерон написав кілька дуже важливих діалогів, серед яких «Оратор» (De Oratore), «Республіка» (De Re Publica), а також працю «Гортензія» (Hortensius), що не зберігалась, але цитується Августином як робота, яка прищепила йому довічну любов до філософії.

Аристотель (384-322 до н.е.), як і його вчитель Платон, був переконаний, що досліджувати істину, культивувати знання – це завдання філософії, а завдання риторики – переконувати або, точніше, з'ясовувати засоби і методи ефективного переконання. Аристотель створив першу схему процесу спілкування, яка містила наступні елементи: 1) особа, яка говорить; 2) мова, яку ця особа вимовляє; 3) особа, яка промову слухає.

Цицерон (106-43 до н.е.) більш широко розглядав проблеми комунікації, ніж його попередники, які по суті, не протиставляли етику риториці. На його думку, предмет риторики може бути зрозумілий 1) як структура будь-якої мови на будь-яку тему (в будь-якій галузі знання чи вміння), 2) як мистецтво передавати свої знання за допомогою мови (педагогіка). На думку Цицерона, ідеальний оратор повинен бути різнобічно освіченою людиною. Крім теорії риторики, від нього вимагається знання основ філософії, цивільного права, історії. З основних виразних засобів найважливішими він вважав метафору і різні порівняння, хоча і попереджав, що не слід захоплюватися ними, і застерігав від підбору занадто неприродних метафор. Важливою заслугою Цицерона є адаптація давньогрецької філософської спадщини до умов давньоримського менталітету і, особливо, виклад філософії латинською мовою. Незважаючи на численні посилання на діалоги Платона, основною формою трактатів Цицерона став обмін довгими промовами, найбільш характерний для діалогів Аристотеля і лише для деяких творів Платона.

Марк Фавій Квінтіліан (бл. 36 - бл. 96) – автор 12-ти томного посібника «Повчання оратору» (*Institutio oratoria*) - найповнішого підручника ораторського мистецтва, який дійшов до нас від античності, цю книгу вивчали у всіх риторських школах, поряд із творами Цицерона. У книзі розглядаються не тільки теорія та практика



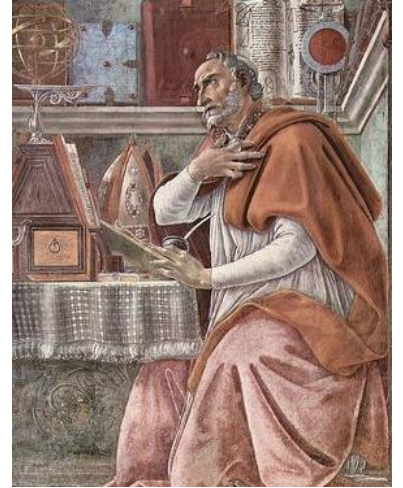
риторики, але і базова освіта та розвиток оратора як особистості. Вважається засновником гуманної педагогіки. Співзвучною сьогоденню є думка Квінтіліана про те, що проступки дітей, багато з яких мають місце через неухважність педагога, намагаються виправлятися не тим, що дітей примушують поступити правильно, а тільки тим, що їх карають, бо вони не поступили правильно. Дітей слід більше привчати, а не карати. Звичка, набута в дитинстві, має велике значення у житті людини, підкреслював Квінтіліан. У вихованні багато залежить від особистості педагога. Одним із перших Квінтіліан сформулював ряд вимог до вчителя-вихователя, серед яких дуже важливою є вимога добре знати особливості кожного учня, його характер, щоб використати відповідні засоби впливу.

Отже, антична риторика зробила значний внесок у становлення і розвиток комунікативної теорії і практики. Була детально розроблена структура промови, що включає такі елементи, як: вступ, назву і тлумачення назви, розповідь, опис, доказ, спростування, звернення до почуттів, висновок. Теоретичний доробок, створений античними мислителями, став основою, на якій будувалися подальші дослідження в галузі комунікації. Безумовно, антична думка зробила лише перші кроки на шляху осмислення людської комунікації: рівень розвитку особистості і реальних відносин між людьми був ще недостатньо високий, щоб дана проблема набула серйозного значення у суспільній свідомості. Головним стримуючим фактором було «розчинення індивідуального існування в колективності полісної громади» (М.С. Каган).

Процес «персоналізації індивіда» в той час тільки починався. Величезний крок на шляху вирішення проблеми особистості і людських взаємин був зроблений з виникненням і поширенням християнства. Християнство дало потужний імпульс розвитку самосвідомості особистості. Це було пов'язано, по-перше, з визнанням рівності всіх людей перед Богом, чого не було в античній свідомості. По-друге, християнство проголосило, що поведінка кожної людини залежить від неї самої, від її вільного вибору, індивідуальних душевних якостей, бо Бог наділив людину свободою волі. По-третє, християнство визначило особливе місце людини в світі. Якщо антична свідомість розглядала людину як частку Космосу, підпорядковану йому, що живе і діє за його законами, то християнське бачення людини спочатку ставило її над усім сущим, вважало її паном природи. По-четверте, християнство проголосило найважливіший принцип людських стосунків - «возлюби ближнього як самого себе».

Августин Аврелій (Блажений) (354-430 рр. н.е) - християнський теолог і церковний діяч, головний представник західної патристики, єпископ міста Гіппон Регій (сучасна Аннаба, Алжир), родоначальник християнської філософії історії. Філософія Августина виникла як симбіоз християнських і

античних доктрин. З давньогрецьких філософських вчень головним джерелом для нього був платонізм. Ідеалізм Платона в метафізиці, визнання відмінності духовних принципів у структурі світу (добра і погана душа, існування окремих душ), наголос на містичних факторах духовного життя — все це вплинуло на формування його власних поглядів. У Книзі 15 «Трійці» (*De trinitate*) Августина ми знаходимо думку, що «внутрішнє слово», або поняття, служить ланкою між словом або словами природної мови і предметами світу довкола, до якого ми ці слова застосовуємо. Ця ідея допомагає розв'язати проблему, яку він підняв ще в «Про вчителя» про те, як два слова можуть означати «стільки ж» без значення «той же», тобто як вони можуть мати той же обсяг без однакового значення. Ідея, що роздуми є внутрішньою розмовою, що є вже в «Теететі» і «Софісті» Платона, також постає в Августина, наприклад, в Книзі 15 «Трійці» [92]. Основними творами є «Про Град Божий» (*De civitate Dei*), «Сповідь» (*Confessiones*), де зображується становлення особистості. Християнський неоплатонізм Августина панував в західноєвропейській філософії і католицькій теології до XIII століття. «Сповідь» вважається найпершою автобіографією коли-небудь написаною на Заході. Августин зображує себе не як святого, а як грішника. Гріхи, що в них зізнається Августин, відносно мізерні та охоплюють його боротьбу з хтивістю, крадіжку груш у молодому віці, незначну брехню. Наприклад, у другому розділі IX книги Августин згадує як він вирішив почекати три тижні до осінніх канікул для того, щоб залишити посаду вчителя, не спричиняючи незручностей навчальному процесу.



Фома Аквінський (1226-1274) — один із найвизначніших та найвпливовіших філософів і теологів в історії, засновник теологічної і філософської школи томізму, систематизатор середньовічної схоластики. Він пристосовував вчення Аристотеля до католицизму. Найвідомішим його твором є «Сума теології» (*Summa theologiae*, *Summa theologica*). Друга частина *Суми* присвячена меті людини (сенсу життя) — щастю. Норми поведінки, що описані в цій частині, узагальнюють норми поведінки (аристотелівські за природою), яким людина має слідувати, щоб досягти своєї призначеної долі. Так як ні одна людина сама не може по-справжньому жити досконалим етичним життям (і, отже, прийти до Бога), необхідно було, щоб досконала людина ліквідувала розрив між Богом і собі подібними. Таким чином, Бог став людиною. Аристотель вважав дружбу необхідною умовою для щастя, тоді як Аквінський це категорично заперечував: спілкування друзів — не є потребою для людини, оскільки її досконалість — у

спілкуванні з Богом; для щастя не потрібна жодна близька людина, а самотність – запорука ефективного спілкування із Богом. Тобто, християнин не потребує іншого «Я» він досконалий вже в самому собі.

Відродження та Нові часи

Відродження і Новий час приносять нове розуміння людського спілкування, засноване на гуманістичному світогляді. У центрі уваги нової культури вже не Бог, а Людина. Ця культура реабілітувала людину, надала справжню цінність її земному, а не потойбічному буттю, очистила життя від релігійного містицизму. На рубежі XVIII-XIX ст. в німецькій класичній філософії починає розроблятися категоріальний апарат, принципово важливий для побудови теорії комунікації. Йдеться про категорії «суб'єкт» і «об'єкт», де під «суб'єктом» розумілася людина в її активно-пізнавальному (але поки ще не перетворювальному) ставленні до навколишнього об'єктивного світу - «об'єкту».

Слід, однак, відзначити, що більшість німецьких філософів були схильні трактувати і людське спілкування в категоріях суб'єкт-об'єктного зв'язку, а не суб'єкт-суб'єктного, і вийти за його межі не змогли. В їх теоретичних побудовах, особливо у **І.Г. Фіхте** (1762—1814) і **Новаліса** (1772—1801), людське індивідуальне Я було настільки абсолютизоване, що «інше Я» (теж суб'єкт) по суті виявлялося позбавленим своєї суб'єктності і ставало об'єктом серед об'єктів. Тобто, замість принципу діалогічності міжособистісної комунікації переміг принцип її монологічності. Розгляд комунікації як односпрямованого процесу закривало дорогу до створення адекватної теорії міжособистісної комунікації як суб'єкт-суб'єктного відношення (Я - інше Я) і зупинялося на рівні її розуміння як суб'єкт-об'єктного відношення, де інша сторона перетворювалася в пасивний об'єкт впливу пізнає суб'єкта (Він), що пізнає.



Видатний представник німецького романтизму **Ф. Шлаєрмахер** (1768-1834) більш послідовно розглядав проблему спілкування.

Загальнофілософські погляди Ф. Шлаєрмахера викладені в його «Діалектиці», що з'явилася в пресі тільки після його смерті. Під діалектикою він розуміє мистецтво філософського обґрунтування. Можливість філософського пізнання обумовлюється повною відповідністю мислення і буття. Логічному зв'язку понять відповідає причинний зв'язок зовнішньої дійсності. Як родові поняття служать логічною підставою для видових, так точно вищі роди буття реально обумовлюють існування нижчих. Для Ф. Шлаєрмахера спілкування між людьми – це передусім спілкування між індивідами, рівними сторонами (суб'єкт-суб'єктні стосунки). Визнання цього факту стало для нього передумовою і фундаментальною основою подальшої розробки теорії розуміння (герменевтики) як основи справді людських взаємин. Можна без перебільшення сказати, що сучасна філософська герменевтика зобов'язана своїм народженням саме Ф. Шлаєрмахеру. Він розглядав герменевтику як «мистецтво осягнення чужої індивідуальності», «іншого». Її предметом виступає перш за все аспект вираження, а не змісту, бо саме вираз є втіленням індивідуальності. Крім простої техніки розуміння і тлумачення різних творів, наприклад священних текстів, герменевтика розкриває саму інтерпретативну структуру, що характеризує розуміння як таке: у німецького філософа вона знайшла своє вираження в так званому принципі герменевтичного кола. Суть його полягає в тому, що для розуміння цілого необхідно зрозуміти його окремі частини, але для розуміння окремих частин вже необхідно мати уявлення про сенс цілого. Так, слово – частина речення, речення – частина тексту, текст – частина творчої спадщини даного автора тощо. У лекції «Про різних методах перекладу» (нім. *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens*), прочитаної 24 червня 1813 року на засіданні Королівської академії наук в Берліні, Ф.Шлейєрмахер вводить протиставлення двох типів перекладу. Перший передбачає, що перекладач прагне максимально точно відтворювати оригінальний текст засобами іншої мови, не вдаючись до спрощення, адаптації, до інших форм полегшення читацького завдання на шкоду авторського задуму («перекладач залишає в спокої письменника і змушує читача рухатися йому назустріч»). Згідно з другим типом, перекладач «залишає в спокої читача, і той йде назустріч доводиться письменникові», тобто переклад з цієї точки зору є зручною для читача версією тексту, в якій складні елементи, пов'язані з мовою, якою створено оригінал, або авторської манерою, затушовує і нейтралізуються.

Зазначимо, що семіотика – це новий напрямок дослідження комунікації, що виник в ХІХ ст. в контексті філософії прагматизму, наука, що досліджує властивості знаків і знакових систем. Згідно з естонським літературознавцем і культурологом Ю. М. Лотманом, під семіотикою слід розуміти науку про комунікативні системи і знаки, які використовуються в процесі спілкування. Основні принципи семіотики сформулював

американський філософ і логік **Ч.С. Пірс** (1839-1914), який ввів і поняття «семіотика» і створив базову для семіотики класифікацію знаків: іконічні знаки (icon), що містять образ предмета; знаки-індекси (index), які прямо вказують на предмет; знаки-символи (symbol), які довільно і за згодою позначають предмет [69]. Вже у XX ст. семіотика набула лінгвістичного ухилу під впливом ідей лінгвістів **Ф. де Сосюра** (який вперше ввів дихотомію «мова» та «мовлення», а людей порівнював із текстами: кожен з них є неповторним), **Л. Єльмислева** (мову розглядав як окремий випадок семіотичних систем, як структуру, яку можна строго формалізувати в дусі вимог математики, логіки й семіотики), філософського спрямування під впливом ідей американського філософа **Ч. Морріса** (ввів поняття «прагматика», розвивав бігевіористичну теорію знаків, прагнучи об'єднати логічний позитивізм, з одного боку, і бігевіористичний емпіризм і прагматизм, з іншого. Основою цього синтезу стала теза про те, що символи співвідносяться 1) з об'єктом, 2) особистістю, і 3) з іншими символами).

Разом з тим в XIX ст. з'являються вчення, критична спрямованість яких розходиться із загальною лінією на вивчення комунікативних аспектів людського життя. Зокрема, **Ф. Ніцше** (1844-1900) став одним із яскравих критиків комунікації в XIX ст. Значне місце в його філософії відведено критиці мови. Він переконаний, що мислення невіддільне від мови, але мова з необхідністю спотворює реальність, підміняє життя його штучної картиною, позбавленою атрибутів «буття» - природності, пристрастей, безпосередності, стихійності. За допомогою слів-метафор люди впорядковують хаос вражень. Деіндивідуалізація і універсальна застосовність понять - запорука існування суспільства, члени якого повинні мати можливість «домовитися».



Філософські традиції XX століття

Філософська традиція вивчення комунікації в XX ст. ще більш різноманітна. У ній отримали продовження ідеї семіотики і герменевтики; крім того, велику увагу проблемі людської комунікації було приділено в рамках таких філософських напрямків, як екзистенціалізм, персоналізм, аналітична і лінгвістична філософія, діалогічна філософія та ін. Оформлення екзистенціалізму як особливого філософського напрямку відноситься до 1920-х рр. Його основними представниками є М. Гайдеггер, К. Ясперс, Ж. П. Сартр, Г. Марсель, А. Камю, російські мислителі Л. Шестов і М. Бердяєв.

Німецький філософ і психіатр, один з творців екзистенціалізму **К.Т. Ясперс** (1883-1963) стверджував, що будь-яка раціоналістично вибудована

картина світу є не що інше, як алегорична інтелектуальна інтерпретація прихованих щиросердечних прагнень творчо мислячого індивіда. Буття в цих умовах виявляється «зашифрованим» і припускає обов'язкове тлумачення. Розвиваючи свої уявлення про «граничні ситуації», К.Ясперс прийшов до висновку про те, що споконвічний смисл і пафос буття розкриваються людині лише в моменти цих кардинальніших, життєспівмірних потрясінь (міркування про смерть, хворобу тощо). Саме в ці моменти здійснюється «катастрофа шифру»: людина елімінує із системи власного світосприймання баласт повсякденних тривог («наявне буття-в-світі»), а також сукупність так званих ідеальних інтересів укупі з науковими й побутовими уявленнями про дійсність («трансцендентальне буття-в-собі»). Для людини актуалізуються світ її інтимного начала (відбувається «освячення екзистенції») і щире переживання Бога (трансцендентного). Спілкування — атрибут буття людини. Порівняння людини з тваринами вказує на комунікацію як універсальну умову людського буття. Вона настільки становить його всеохопну сутність, що усе, що є людиною і що є для людини, знаходиться через комунікацію. «Німота», «мовчання», «невимовність у слові», — на думку К. Ясперса, — єдино мислимі вирази почуття, що позначається словосполученням «Бог є». Мислити ж трансценденцію можливо, за К. Ясперсом, лише «вмислюючи» її в сферу предметного. Саме міра і ступінь комунікативності виступає як критерій досконалості тієї чи тієї іншої філософської системи. Людина відрізняється від іншого суцього у всіх його проявах саме схильністю до комунікації, за допомогою неї він знаходить свою «самість», тобто справжнього самого себе в собі.

Французький філософ, драматург, письменник **Ж.П. Сартр** (1905-1980) підкреслює трійчасту природу Буття: «буття-в-собі», «буття-для-себе» і «буття-для-іншого». «Буття-в-собі» є те, що воно є. «Буття-для-себе»- безпосередня життя самосвідомості, досвід власної індивідуальної свідомості, чисте «ніщо» у порівнянні зі світом. Воно може існувати лише як



відштовхування, заперечення, «отвір» в буття як таке. «Буття-для-іншого» виникає лише із появою феномена «Іншого» і зазнає значних змін з еволюцією взаємин Я і Іншого. Перша реакція людини на появу Іншого - заперечення, відторгнення. Поняття Іншого у Ж.П. Сартра - «не є мною». Спочатку Інший

може бути сприйнятий свідомістю як об'єкт, але незабаром стає зрозуміло, що Інший - це не просто об'єкт, непередмет навколишнього світу, а щось

зовсім інше. Поява Іншого порушує звичну навколишнє оточення суб'єкта, «вривається в його універсум», привносить з собою щось нове, незвідане. Після реакції відторгнення настає період боротьби. Передусім – боротьби поглядів. «Погляд» має особливе значення у взаємодії з Іншим, є тим самим унікальним інструментом, за допомогою якого Інший повідомляє свідомості, що воно було пізнано цим Іншим як об'єкт. Боротьба поглядів має певний результат – той, хто програв стане об'єктом і підкориться Іншому, переможець збереже свій внутрішній світ, універсум. Почуття, викликані поглядом іншого - сором, збентеження тощо, насправді покликані змусити людину відчувати своє існування. Небажання бути всього лише об'єктом, річчю для Іншого, однак не є підставою для відмови від взаємодії з Іншим. Навпаки, тільки в спілкуванні, у взаємодії, буття може «відволіктися» від власної нікчемності «для-себе» і визначити себе і своє місце в світі. Тобто негативна реакція на появу Іншого – лише необхідна реакція перед виявленням власного буття.

Один із лідерів філософсько-мистецького напрямку екзистенціалізму **А. Камю** (1913-1960) завжди надавав перевагу самотності, спілкуванню з природою, з самим собою, але не з іншими людьми чи з Богом. У своїй повісті «Сторонній» (інший варіант перекладу: «Чужий» L'Étranger) після остаточного усвідомлення своєї приреченості головний герой Мерсо сказав: *"Для поєного завершення моєї долі, для того, щоб я відчув себе не таким самотнім, мені залишається побажати одного: хай у день моєї страти збереться багато глядачів - хай вони зустрінуть мене криками ненависті". Хай це буде ненависть, але це вже буде не самотність*". А. Камю говорив, що його самотній герой воліє вести приватне життя, не чужде чуттєвих насолод, на закраїнках суспільства. Він закоханий в сонце і не виносить тіней. Його провина в тому, що він не грає за нав'язаними йому правилами, що він відмовляється брехати собі та іншим, це перетворює його в чужинця, «стороннього» для суспільства. "Якщо Всесвіт раптово позбавляється як ілюзій, так і пізнання, людина стає в ньому сторонньою", - стверджував письменник. А.Камю висловив ідею книги в парадоксальній формі: «В нашому суспільстві будь-хто, хто не плаче на похоронах матері, ризикує бути засудженим до смерті» (перша фраза книги: «Моя мати померла сьогодні. А може і вчора, не знаю точно»).



Один з засновників екзистенціалізму в російській філософії **М.О. Бердяєв** (1874-1948) підкреслював, що Бог є Дух, і зустріч з ним можлива

лише в духовному досвіді, в свободі, в екзистенційному спілкуванні, де мають місце відчуженість об'єкта від суб'єкта, поглинання неповторного індивідуального універсальним безособовим і усередненим і знищення будь-якої оригінальності в думках. Єдиний спосіб розірвати світ об'єктивації – це вивільнитися від рабства, прорватися в вічність, здійснити перемогу над буттям. Саме в творчому акті, яким є екстаз, трансцендентування, за М.О. Бердяєвим, і відбувається звільнення людини від тяжкості світу об'єктивації, оскільки власне в творчому акті розривається замкнутість людського існування. Характеризуючи особистість людини як універсум, незалежне ціле, М. О. Бердяєв показує, що ніхто не може вторгтися в цей універсум без дозволу самої особистості. Людина як особистість має набагато більшу цінність, ніж нація, держава, а тому у неї є право і обов'язок захищати свою духовну свободу і незалежність від них. Особистість детермінована зсередини, отже, бути особистістю, індивідуальністю - значить визначити своє особливе призначення в світобудові, затвердити повноту єдиного буття в бутті вселенському. Однак, оскільки особистість не можлива без любові і жертви, вона не замкнута в собі, вона неминуче передбачає вихід з себе до інших людей. Цей вихід особистості з себе до інших людей є екзистенціальне спілкування "Я" з "Ти" і утворення на цій основі "Ми".

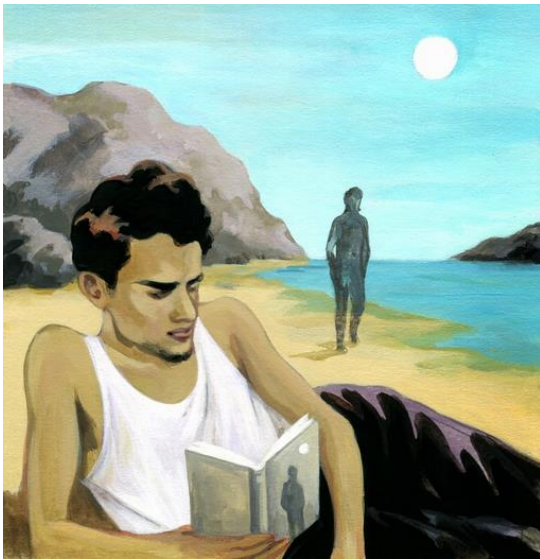
Предмет і мета філософських досліджень екзистенціалізму – внутрішній світ особистості, ізольованою від суспільства. За своїм характером це філософія людської некомунікабельності. У центрі уваги екзистенціалістів – внутрішній світ людини; натомість соціальне життя представлене у вигляді продовження і розширення цього внутрішнього світу, і криза особистості розуміється як криза людського буття взагалі.

Специфічний філософський напрям, цілим рядом відношень споріднений з екзистенціалізмом, - **персоналізм** (від лат. persona - особистість) сформувався наприкінці XIX ст. в Росії та США, але найбільш яскравого вияву набув у 30-х роках XX ст. у Франції. В ньому особистість визнається первинною творчою реальністю та найвищою духовною цінністю, а весь світ — виявом творчої активності вищої особистості. Розповсюдження персоналізму пов'язано з кризою позитивізму і посиленням тенденції ірраціонального світогляду. Представники російського персоналізму М. Бердяєв і А. Шестов вважали, що всі вчення про людину, які розглядають її у співвідношенні з природою або суспільством, а не саму по собі, недостатні. Адже існування індивіда, «вплетене» у складну систему суспільних відносин, підлегле соціальним змінам, виключає для нього можливість утвердити своє неповторне «Я».

Головний представник французького персоналізму Е. Муньє (1905-1950) оголошує християнське вчення про особистість основою релігійного

перевороту в житті суспільства, що дає змогу створити певне «суспільство особистостей», подібно до християнської общини. Оскільки особистість перебуває у ворожих відношеннях з дійсністю, життя особистості починається з того, що вона ламає контакт із середовищем: вона повинна увійти в себе, «зосередитись». Внутрішні властивості особистості - «покликання», «інтимність» - повинні, згідно з Е. Муньє, зберегти особистість і суспільство як від тоталітаризму, так і від індивідуалізму, поєднати особистості між собою. Головний спосіб самоствердження особистості – внутрішнє самовдосконалення.

Кризу спілкування, характерну для соціально-історичної ситуації першої половини ХХ ст., Е. Муньє пояснював вадами індивідуалізму. Він формує ізольовану людину, яка постійно захищається, позбавлену зв'язків з



природою, наділену безмірною свободою, яка розглядає ближніх з точки зору розрахунку, є заздрісною і мстивою. Антитезою індивідуалістичного суспільства виступає персоналістсько-комунітарне суспільство, засноване на любові, що реалізується в чуйності і причетності, коли особистість приймає на себе, свою долю, страждання і радість ближніх. Комунікація в філософії персоналізму – це спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні, дискусії, яке стає противагою доктрині суспільного

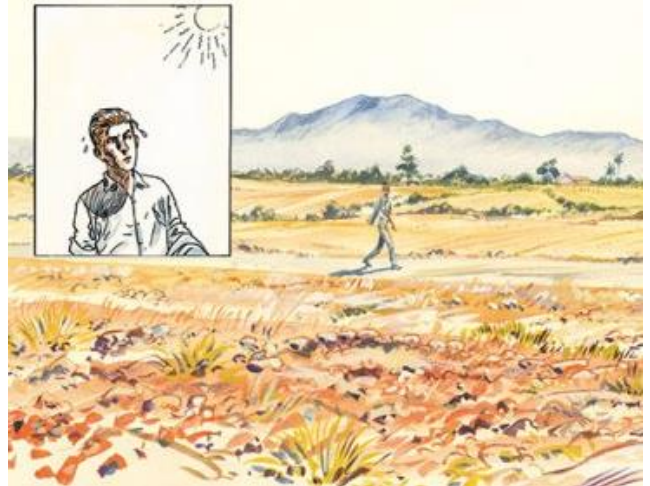
договору, так як його учасники сприймають і усвідомлюють один одного тільки в світлі своїх обопільних зобов'язань – абстрактно і безособово.

Діалогічна філософія (філософія діалогу, діалогізм) - сукупне позначення філософських вчень, вихідним пунктом яких є поняття діалогу, - набула широкого поширення в ХХ в. Діалогічне відношення, або відношення Я - Ти, мислиться при цьому як фундаментальна характеристика положення людини в світі. Незалежно один від одного і базуючись на різних філософсько-релігійних традиціях, її основні положення розвивали М. Бубер, Ф. Розенцвейг, А. Гарнак, Ф. Гогартен. Після Другої світової війни ідеї діалогічної філософії розробляли Г. Марсель, Е. Левінас та інші.

Ідеї **М. Бубера** (1878-1965) вперше знайшли відображення в його книзі «Я і Ти» (*I and Thou*), що побачила світ у 1923 році. Одним з натхненників М. Бубера виступив **Я. Морено** (1889-1974), який вперше запропонував термін «зустріч-зіткнення». У фокусі обох авторів перебувала ідея зустрічі, але вони розглядали її по-різному: Я. Морено, наприклад, відзначав неможливість

знаходження людей в постійному діалозі і контакті, а також присвячував велику частину своїх досліджень зіткнень людей з людьми. М.Бубер вважав, що Я - Ти відношення можливо не тільки до людини, але і, наприклад, до дерева: в цьому випадку замість біологічних або фізичних характеристик дерева Я матиме справу з його ціннісною, духовною природою. У цьому сенсі М.Бубер зіставляв Я-Ти ставлення з полінезійських терміном «мана», введеним в обіг Броніславом Малиновським, який описував «ману» як дорелігійне осяяння при раптовому відчутті духовної сили, що стоїть за тим чи іншим явищем. Два типи ставлення, за концепцією М. Бубера, породжують два протилежних образу світу; людина не може постійно перебувати в стані Я - Ти відносини, але «той, хто живе лише Воно - не людина».

Згідно із **Ф. Розенцвейгом** (1886-1929), будь-яка розповідь або опис - це елемент не монологічного, а діалогічного мовлення. Це зауваження дуже важливо для представників діалогічної філософії, так як риторика розмови є не чим іншим, як змістом всього напруженого. Діалог передбачає «другу сторону» розмови, яка виражається в «Ти», «Іншому». Це виступає однією з головних характеристик нового мислення. У контексті спілкування і нового мислення існує поняття «довіри досвіду», в ході якого відбувається зустріч з іншим. Ф. Розенцвейг увійшов в історію філософії ХХ ст. як мислитель, який створив систематизоване вчення про діалогічне «нове мислення», яке кардинально відрізняється від «старого», класичного, тим, що воно не є мисленням, зверненим до абстрактного нерухомого та вічного «загального», а мовним мисленням у часі.



Французький філософ **Г.Марсель** (1889-1973) не применшує важливості «Я» при побудові діалогу - він вважає «Я» і «Ти» рівними, актуалізуючи проблему взаємності. Основним критерієм гуманності в такому випадку є відкритість індивіда, схильність до ведення бесіди. Діяльна свідомість проявляється саме в діалозі. У сфері буття місце різноманітних відносин до речей, до об'єктів займають межсуб'єктні безпосередні відносини «Я» і «Ти». Ставлення до іншої людини як до «Ти» є справжнім; воно протистоїть відношенню до нього як до «Він» та прокладає шлях до Бога як абсолютного «Ти».

Екзистенція, згідно з Г. Марселем, інтерсуб'єктивна за своєю структурою. Інтерсуб'єктивний характер носить не тільки спілкування з іншими, але і взаємовідношення з собою, з множинністю «Я», з огляду на нетотожності людини собі як в сьогоденні, так і в різні періоди її життя. Для Г. Марселя вихід з цього лабіринту мінливості, що загрожує запереченням тотожності особистості, - Інший, його медіаторна роль, що зв'язує минуле людини з її сьогоденням. Кожен для себе є «ми», він може бути собою лише завдяки цій множинності. Шлях, який веде до іншого, пролягає через глибини власного «Я», тобто через випробування себе при зіткненні з життям, коли актуалізуються найрізноманітніші властивості людської натури. Досвід спілкування в душі з «іншим собою», з яким доводиться постійно відновлювати контакт, тісно пов'язаний з проблемою рефлексії над собою. Вища ступінь рефлексії – вторинна рефлексія (на відміну від рефлексії первинної, аналітичної, спрямованої на свій предмет як на зовнішнє) - ґрунтується на душевній зосередженості, зібраності. Внутрішня зібраність аж ніяк не веде до замикання в собі: навпаки, в результаті її людина виявляється більш відкритою, доступний почуттю справедливості і причетності; по суті відбувається збирання воєдино внутрішнього досвіду.

Таке розуміння проблеми «Я» і «Іншого» відрізнялося, зокрема, від позиції французького філософа **Е. Левінаса** (1906-1995), який, виходячи з усвідомлення початкової вини «Я» перед «Іншим», служіння Іншому, розвинув багато ідей Г. Марселя в напрямку морального ригоризму та поставив іншу важливу проблему – проблему самоідентифікації у спілкуванні. У центрі уваги Е. Левінаса – етична проблематика, артикульована допомогою парадигматичної фігури Іншого. У ситуації кризи класичної метафізики загалом, і класичного суб'єкта — зокрема, самототожність Я, що раніше розумілася, імпліцитно чи експліцитно, як єдність Я емпіричного і Я трансцендентального, не витримує випробування на міцність і більше не може служити гарантом ідентичності суб'єкта. Уявлення про трансцендентальну свідомість, що жили філософію аж до феноменологічного проекту Гуссерля, показує Е. Левінас, як ілюзорні. Єдина, з його погляду, можлива форма трансцендентального — це діалог. Тобто, за Е. Левінасом, Інший для мене — єдиний мислимий гарант мого Я.

Проблеми вивчення і тлумачення текстів викликали філософський інтерес до питання про «розуміння». Розуміння – це осягнення сенсу або значення чого-небудь. Герменевтичний підхід полягає у трактуванні процесу розуміння як пошуку сенсу в протизагаді розумінню як приписування значень.

Основи герменевтики як загальної інтерпретації закладені протестантським теологом, філософом і філологом Ф. Шлейєрмахером. **В.Дільтей** (1833—1911) розвивав герменевтику як методологічну основу

гуманітарного знання, акцентуючи увагу на психологічному аспекті розуміння; основою герменевтики, за В.Дільтеєм, є «психологія, що розуміє», — безпосереднє осягнення цілісності душевно-духовного життя. **М. Гайдеггер** (1889—1976) онтологізував герменевтику: з мистецтва тлумачення, з методу інтерпретації історичних текстів, яким вона була у Ф.Шлейєрмахера та В. Дільтея, герменевтика стає «здійсненням буття». Підтримує цю тенденцію учень М. Гайдеггера — **Г.-Г. Гадамер** (1900- 2002). Саме він став основоположником філософської герменевтики, вихідним пунктом якої є онтологічний характер герменевтичного кола. *Герменевтичне коло* зводиться до важливого, на перший погляд, парадоксального усвідомлення: для того щоб, осягнути ціле, водночас потрібно збагнути окремі його гомогенні (однорідні) і гетерогенні (різномірні) частини і навпаки: наприклад, слово — складник художнього твору, твір — доробку того чи того письменника, доробок — певної літературної школи чи стильова тенденція — літературного напрямку, напрям- конкретно- історичного періоду. Герменевтичне коло поширене в чотирьох різновидах, взаємозумовлених співвідношеннями знання і пізнання, знання і розуміння, розуміння частин і цілого, розуміння і пояснення. Коли в першому випадку мова йде про тлумачення, то в другому і в четвертому — передрозуміння, що містить у собі як герменевтичні, так і позагерменевтичні аспекти, і лише в третьому, «тотальному», відповідає прямому значенню герменевтичного кола.



Онтологічний напрямок в герменевтиці розвиває **М. Гайдеггер**, який зробив предметом герменевтичного аналізу мову. Мова у нього виступає як сутнісна властивість людського буття, а оскільки розуміння можливо тільки в мові і за допомогою мови, то мова визначає постановку всіх герменевтичних проблем. «Таємниця» буття, за М.Гайдеггером, прихована від людини, люди говорять про суть, але не про буття, зміст якого вони ніколи не можуть осягнути. **Г.Г. Гадамер** критично осмислює попередню герменевтичну

традицію, передусім доробок Ф. Шлейєрмахера, який прагне до історичної реконструкції минулого стану твори мистецтва (тексту) через реконструкцію його культурного контексту. Метою герменевтичного мистецтва має стати не «вживання в світ автора», а уявлення цього світу «в собі» для актуалізації його для себе. Оскільки будь-яка традиція невід'ємно пов'язана з мовою, в ній виражається і ним певною мірою обумовлена, остільки головним предметом і джерелом герменевтичної рефлексії повиненна стати мова як структурний елемент культурного цілого. Мова крім переносного сенсу зберігає об'єктивні і суб'єктивні передумови розуміння, вона є умовою пізнавальної діяльності людини, а принципом і джерелом дійсного розуміння і взаєморозуміння є діалог, розмова, комунікація.

Ідеї герменевтичної феноменології отримали розвиток в творчості вітчизняного філософа **Г.Г. Шпета** (1879-1940), послідовника феноменологічного вчення Е. Гуссерля. Г.Г. Шпет висуває ідею синтезу герменевтики і феноменології. Герменевтика займається аналізом розуміння і повинна відповідати на питання «Як можливо розуміння?», тобто фактично є філософією розуміння. Феноменологія ж аналізує зміст і методи розуміння, натомість феноменологічна герменевтика синтезує обидва ці напрямки в одній філософській парадигмі. В результаті акт розуміння включає в себе в якості структурних компонентів розум і об'єкт пізнання (текст). Поняття тексту отримує гранично широке трактування як знаково-символічної інформаційної системи, що включає звичайні носії інформації - усну та письмову мову (книги, газети, листи тощо). При такому підході проблематика мови дотична до проблематики свідомості, що призводить, на думку Г.Г. Шпета, до нового поняття «мовної свідомості». Оскільки тексти є продуктами людської діяльності, на яких відображено вплив мовної свідомості, остільки розуміння тексту має базуватися на принциповому аналізі мовної свідомості в широкому культурному контексті, в якому воно формується і функціонує. Цікавими є й його інтерпретації, де репрезентовано вчення В. Гумбольдта про мову і де Г.Г. Шпет намагався звільнити його концепцію від психологізмів.

Неопозитивізм (або аналітична філософія) складається на початку ХХ ст. в рамках філософського позитивізму; це аналітичний напрям, що знаменує «лінгвістичний поворот» філософії. Аналітична філософія представлена, передусім, школами логічного позитивізму і лінгвістичної філософії. Зосередженість на логіко-методологічних дослідженнях, на аналізі мови науки характеризує діяльність так званого Віденського гуртка (Ф. Вайсман, Г. Ган, К. Гедель, Р. Карнап, О. Нейрат і ін.), що виник на початку 1920-х рр. і проіснував аж до початку Другої світової війни, заклавши основи логічного позитивізму. Представники цього напрямку вважали, що необхідно сформувати досконалу мову, яка не допускає жодних невизначеностей.

Такою мовою повинна стати мова математичної логіки, як вважав **Б. Рассел** (1872-1970). Завдання філософії полягає в тому, щоб очищати наукові знання від тверджень, які не мають сенсу - їх не можна ні спростувати, ні підтвердити. Процедура перевірки тверджень на предмет їх свідомості отримала назву «верифікація».

Критична філософія Франкфуртської школи у другій половині ХХ ст. в особі одного з провідних своїх представників **Ю. Габермаса** (н. 1929 р.) загострила питання про роль і значення комунікації в сучасному західному суспільстві. Ю. Габермас розглядає комунікацію як діяльність, яка базується на строгих нормах, визнаних спільнотою, тобто людьми, які живуть поруч і спілкуються між собою. Така комунікація дозволяє уникнути тотального



панування, що руйнує особистість, дає людині можливість чинити опір йому. Консенсус є наслідком комунікації, в ході якої учасники визнають один одного як рівноправні соціальні партнери. Його функції полягають у тому, щоб попереджати примус з боку як окремих осіб, так і установ громадського характеру, а також сприяти інтеграції суспільства. Для Ю. Габермаса основою суспільства є комунікативні інтеракції, в яких висувуються та відкидаються раціональні аргументи. Філософ розвиває ідею так званої комунікативної дії. Поняття комунікативної дії вимагає, щоб дійові особи були розглянуті, як суб'єкти, що говорять і слухають, і пов'язані будь-якими відносинами з об'єктивним, соціальним або суб'єктивним світом, і одночасно висувують певні претензії на значущість того, про що вони говорять, думають, у чому вони переконані. Тому ставлення окремих суб'єктів до світу завжди опосередковані та релятивовані можливостями комунікації з іншими людьми, а також їх суперечками і здатністю прийти до згоди. При цьому діюча особа може висувати такі претензії: його висловлювання істинно (wahr), воно правильно (richtig — легітимно у світлі певного нормативного контексту) або правдоподібно (wahrhaft — коли намір мовця адекватно виражено в вислові). Вільна та відкрита комунікація є основною лінією його теорії, а також — політичних поглядів.

Отже, з філософської точки зору, саме у спілкуванні відображена сутність людського буття. У процесі комунікації формується певна спільнота (передусім базована на спільних цінностях, інтересах, переконаннях і цілях), єдиний просторовий і духовний континуум, де кожний учасник зберігає свої індивідуальні особистісні властивості.

1.3 Категорії спілкування та комунікації у психології радянського періоду

1.3.1 Особливості визначень поняття «спілкування» в 50-70 роки XX століття

Першим принципово важливим кроком на шляху до створення психології мовленнєвого спілкування як частини психології спілкування і тим самим, як відносно самостійної частини загальної психології була поява у 1953 р. психолінгвістики – міждисциплінарної галузі, основним завданням якої є розкриття внутрішньої психологічної організації мовлення. Поняття «психолінгвістика» введене у науковий обіг американським психологом Дж. Р. Кантором (1936 р.); натомість широке застосування даний термін після публікації статті учня Дж.Р. Кантора, - Н. Г. Пронка (1946 р.). Психолінгвістика має три основні теоретичні джерела. Перший – психологічний напрямок у мовознавстві. Будучи умовою спілкування і регулюючи діяльність людини, мова обмежує пізнання світу і робить неможливим цілковите розуміння іншої людини. Однією з ключових теорій в історії психолінгвістики стала гіпотеза Сепіра-Ворфа (гіпотеза лінгвістичної відносності, згідно з якою структура мови визначає мислення і спосіб пізнання реальності). Саме завдяки активному інтересу американського етнографіста-любителя Б. Л. Ворфа (за підтримки американського лінгвіста першої половини XX століття Е.Сепіра) до співвідношення мови і мислення це питання стало активно вивчатися в науковому світі, зазначимо, що подібні ідеї раніше висловлював й німецький філолог, філософ і лінгвіст Вільгельм фон Гумбольдт. Друге джерело психолінгвістики – це роботи американських структуралістів, і, передусім, Н. Хомського, який вважав, що володіння мовою засноване на здатності формулювати правильні речення. Третім джерелом психолінгвістики є роботи психологів, які займалися питаннями мови і мовлення. У роботах Л. С. Виготського організація процесу мовлення трактується як послідовність фаз діяльності (мотивація - думка - внутрішнє слово - реалізація). У концепції Л. В. Щерби постулюється наявність мовного матеріалу (текстів), мовної системи (словників і граматики) і мовної діяльності (говоріння і розуміння мови). Зазначимо, що на радянська й, відповідно, українська психолінгвістика сформувалася, передусім, як теорія мовленнєвої діяльності. На думку О.О. Леонтьєва, радянська традиція психолінгвістичного підходу до феномену мови базується на працях І. Бодуена де Куртене – російського і польського лінгвіста, який говорив про мову як про психосоціальне явище, а лінгвістику вважав наукою психолого-соціологічною.

Одним із перших, хто у радянській психології психології проаналізував психологічну сутність спілкування, вийшовши за межі мовних

комунікацій, був психіатр і медичний психолог, засновник пітерської школи психотерапії, учень О.Ф. Лазурського **В.М. Мясищев** (1893-1973). Він розробив психологію відносин і на її основі розвинув концепцію психогенної і патогенетичної, або психогенетичної, психотерапії, багато в чому базуючись на ідеях психоаналізу.

У 1970. р на Всесоюзному симпозіумі, присвяченому стану та перспективам вивчення спілкування, який проводився в Ленінградському університеті, В.М. Мясищев висловив ідею про те, що спілкування є таким процесом безпосередньої або опосередкованої технічними засобами взаємодії людей, в якому можна чітко виділити три найтіснішим чином пов'язані компоненти - *психічне відображення* учасниками спілкування один одного, *ставлення* їх один до одного і *вплив* один на одного. Психологічна наука, ставлячи перед собою завдання всебічного висвітлення феноменології, закономірностей і механізмів спілкування, повинна вшир і вглиб досліджувати ці три компонента, а також вивчити залежності, що по'язують ці компоненти між собою. *В галузі загальної психології* – це послідовне виявлення і вивчення різних типів мотиваційно-потребової сфери особистості і особливостей її впливу на різні характеристики спілкування – на все пізнавальні процеси особистості, на її переживання і емоційний стан, на поведінку, коли індивіду доводиться взаємодіяти з іншими людьми. *У віковій психології* також чітко простежується низка напрямків розгортання досліджень проблеми спілкування, передусім це вікові особливості взаємодії людей один з одним. Великий спектр проблем психології спілкування в руслі В.М. Мясищевим підходу може становити інтерес для дослідників і у *педагогічній психології*. Зокрема, це з'ясування умов виховання в особистості стійкого і глибокого інтересу до людей, що виявляється нею не в абстрактній формі, а повсякденно і постійно стосовно кожної людини, з якою їй доводиться спілкуватися.



Кажучи про чутливість людини стосовно тих чи інших словесних впливів з боку інших людей і відзначаючи такі характеристики особистості, як ступінь сугестивності або здатність до перевиховання, В.М. Мясищев зробив висновок, що ця чутливість є не стільки інтелектуально характерологічною стійкою особливістю людини, скільки результатом динамічних стосунків між людьми. Він довів, що змістовні, виразні і дієві елементи спілкування полягають не тільки в мовленні, міміці і пантомімі, але й у відтворенні у кожного учасника спілкування численних асоційованих

зв'язків, насичених більш-менш усвідомленими образами і пронизаних достатньо сильними емоціями.

Інший учень О.Ф. Лазурського – **М.Я. Басов** (1892-1931) – автор і перший в радянській психології розробник різнорівневої концепції організації поведінки, психології діяльності, психології особистості і психологічної теорії розвитку суб'єкта в різних видах активної (творчої) діяльності і спілкування (в ігровій, навчальній, трудовій, науково-теоретичній тощо), яка розвивалася пізніше С. Л. Рубінштейном, В. С. Мерліним, Є. А. Клімовим та низкою інших психологів. М.Я. Басов надіє особистість основними функціями психічного – інтеграцією та регуляцією, вказує на можливість досягнення вищого рівня взаємодії із середовищем – активно самостійного відношення – лише за умови спеціально організованого навчання особистості, у якому спілкування грає ключову роль.

Як зазначав **С.Л. Рубінштейн** (1889-1960), відмінності мови і мовлення вперше описані у мовознавстві ще Ф. де Соссюром. Він розрізняв "la langue" і "le langage", однак в його уявленні мова та мовлення є психологічними утвореннями - з тією лише різницею, що мова належить до соціальної психології, а мовлення – до індивідуальної, по суті відбувається протиставлення суспільного і індивідуального. Розрізняючи мову і мовлення, треба разом з тим і співвіднести їх. Мова – це національний але своїм характером, даний народом суспільно оброблений словниковий склад і граматична будова, що виражається в певних правилах поєднання слів у речення, які утворюють мовленнєвий матеріал, в якому тільки реально і існує мова. Мовлення – це використання засобів мови індивідом згідно із завданнями, які перед ним стоять, і умовами, в яких ці завдання виникають; цей процес відбувається у вигляді мовленнєвої діяльності і виражається у мовленнєвих утвореннях, за допомогою яких здійснюється *спілкування*; мова ж - та сукупність засобів, які мовлення при цьому використовує.



Один із найближчих учнів професора М. Я. Басова **В.С. Мерлін** (1898-1982) розглядав проблеми спілкування зв'язку із вирішенням питання про зміну індивідуального стилю діяльності в залежності від специфічних, об'єктивних вимог різних видів діяльності, зокрема поставлено питання про специфіку індивідуального стилю спілкування і його подібності зі стилем діяльності. Центральною, стрижневою функцією спілкування названо вплив, крім того окреслено операції, спрямовані на формування певних

міжособистісних відносин. На відміну від операцій, що характеризують індивідуальний стиль предметної діяльності, у спілкуванні є такі операції, які є одночасно і діями з визначеною змістовною метою, і засобом для досягнення предметного результату.

Так, В.С. Мерлін виділив декілька рівнів в індивідуальному стилі спілкування: 1-й - рівень реакцій: симптомокомплекс, що складається із індивідуальних особливостей мовленнєвих реакцій (імпульсивність, швидкість, гучність, тембр мовлення тощо); 2-й - рівень операціональних характеристик: прийоми і способи встановлення міжособистісних контактів; 3-й рівень стилю спілкування: спілкування, включене у спільну діяльність, сприяє такій взаємодії людей, що забезпечує досягнення спільної мети. Для досягнення предметного результату необхідно сформувати певні міжособистісні відносини, які характеризуються в стилі спілкування як проміжні цілі для його досягнення. Проводячи аналогію між вивченням стилю предметної роботи і вивченням стилю спілкування, В. С. Мерлін підкреслював і можливість розгляду залежності особливостей індивідуального стилю спілкування від різнорівневих властивостей індивідуальності суб'єкта.

У низці досліджень, виконаних під керівництвом В.С. Мерліна, виявлено зв'язок властивостей темпераменту: агресивності при фрустрації з частотою вимог, погроз і наказів у грі дошкільнят (Г.С. Васильєв, 1977), із частотою застосування негативних оцінок і покарання у вчителів (Л.П. Колчіна, 1976); з тривожністю дітей дошкільного віку, зумовленою особливостями їх спілкування з дорослими та однолітками (Н.М. Гордєцова, 1978). У дослідженні І.Х. Пікалова соціально інтровертовані старшокласники у виховному експерименті засвоювали індивідуальний стиль діяльності у взаємодії зі сторонніми, незнайомими людьми, в результаті констатовано покращення комунікабельності досліджуваних та підвищення їх соціометричного статусу в класі.

Виявлено зв'язок особливостей стилю спілкування з властивостями особистості. Так, вимогливість бригадира на виробництві пов'язана із владністю, авторитарністю, натомість тактовність – із позитивним ставленням до людей (В.В. Люкін, 1977, 1981). В дослідженні А.Д. Єрошенко багатозначний зв'язок встановлений між властивостями особистості і соціальним статусом – за соціометричними показниками та показниками ціннісних орієнтацій. Наприклад, авторитарні установки майстра-вчителя негативно корелюють із соціальним статусом за ціннісними орієнтаціями та позитивно – із коефіцієнтом ізольованості в емоційно-особистісних взаєминах із учнями. І навпаки, соціальний статус майстра-вчителя за ціннісними орієнтаціями негативно корелює із установкою на домінування та

негнучкістю у застосуванні заохочень чи покарань, а позитивно – із позитивним ставленням до своєї професії та учнів свого класу.

У школі В.С. Мерліна здійснювалося вивчення індивідуального стилю педагогічного спілкування, який характеризується низкою ознак: 1) це ієрархічна система, де одні компоненти є головними, визначальними, а інші – похідними; головний компонент стилю педагогічного спілкування – ставлення вчителя до учнів; 2) система операцій і прийомів стилю педагогічного спілкування зумовлена різнорівневими властивостями індивідуальності педагога; 3) системі операцій притаманні компенсаторні функції. До початку 1980-х рр. було доведено можливість застосування схеми аналізу структури, функцій, детермінант індивідуального стилю спілкування, аналогічної процедурі аналізу, що використовується при вивченні індивідуального стилю діяльності.

У 1960-1970-і рр. спілкування стало розглядатися як особливий вид діяльності, що в одних ситуаціях виступає самостійним проявом комунікативної активності, а в інших – виявляється включеним у більш складну діяльність і є обов'язковою умовою її успішного виконання. Увагу дослідників тих часів привертала цілі, які переслідують учасники спільної діяльності; мотиви, які спонукають їх виконувати цю діяльність; способи, що вони при цьому застосовують. Враховувалися формальний і неформальний статуси кожного учасника комунікативного процесу (зокрема широко представлені у соціометричних дослідженнях школи В.С. Мерліна), виявлявся рівень комунікабельності, ділові та лідерські здібності, емоційні якості партнерів по спілкуванню тощо.



Ще наприкінці 1930-х рр. у книзі «Психологія педагогічної оцінки» **Б. Г. Ананьєв** (1907-1972) вперше в розгорнутій формі показав важливість врахування категорії спілкування серед інших детермінант, які визначають прояв і розвиток психіки людини. Він розглядав спілкування як специфічний вид діяльності, що бере участь у формуванні всієї психічної організації людини та за допомогою якого людина будує свої стосунки з іншими людьми. Б.Г. Ананьєв одним із перших вказав на багаторівневу, ієрархічну організацію спілкування як явища, виділивши й ньому макро-, мезо- і мікро-рівні. Тобто, суспільство, у якому живе людина, різні колективи, членами яких вона є та найближче оточення, з яким контактує у повсякденному житті. Вчений крім мовленнєвих і немовленнєвих засобів спілкування виділяє в ньому внутрішній аспект – пізнання учасниками спілкування один

одного, міжособистісні відносини, саморегуляцію вчинків людини з урахуванням отриманого знання, зміну внутрішнього світу людей, які беруть участь у спілкуванні та вказує на існування постійних зв'язків між цими окремими процесами. Б.Г. Ананьєв одним із перших показав залежність результату педагогічного впливу від мотивів, що змушують учня спілкуватися, наприклад, один й той самий учень по-різному мотивований в одних ситуаціях виглядатиме комунікабельним і товариським, а в інших – замкненим і неконтактним.

У контексті досліджень психології спілкування доцільно згадати й учня Б.Г. Ананьєва, одного із засновників соціальної психології в СРСР **Є.С. Кузьміна** (1923-1993). Спочатку зосередившись у своїй діяльності на історії психології і проаналізувавши у кандидатській дисертації праці Й.Сталіна (як на диво ще й встиг захиститися при житті Й.Сталіна, але згодом без пояснення причин був звільнений з університету), Є.С. Кузьмін зрозумів, що його цікавлять лише соціально-психологічні аспекти, а не політичний контекст психології. Визначаючи предмет і цілі соціальної психології, він вказував на її призначення в підвищенні рівнів спілкування, використовуючи при цьому поняття «ідеальна модель» і «реальна поведінка». Слід відрізнити ідеальну модель особистості від реальної повсякденної поведінки людини на роботі, вдома і в колі друзів. Якщо уявити термометр з градацією від 0 до 10 балів, то 10 балами можна оцінити ідеальну модель особистості; нулем – поведінку імпульсивну і стереотипну, де людина керується тільки природними, матеріальними, органічними потребами, те ж саме можна виразити й у відсотках, наприклад, від 0 до 100% .

Особливого значення Є.С. Кузьмін надавав моделі впливу ззовні і моделі самокорекції діяльності, аналізуючи по ній значення: 1) пізнання; 2) емоції; 3) дії (так звана теоретична модель «воронки»). Шлях до дії, вчинку починається з пізнання, скеровується до системи знань або когнітивної системи, і лише тоді проникає в свідомість людини. На практиці це можна продемонструвати психоосвітніми заходами профілактики паління: людині пояснюють, що палити шкідливо, вона повинна погодитися з цим твердженням і лише тоді реалізувати його самостійно. У теоретичній моделі «воронки» вчений проаналізував свій власний досвід прийняття складних рішень: ким і чому стати, як реалізувати себе, як розвивати справу, за яку відповідаєш.

На початку 1960-х рр. на факультеті психології Ленінградського (нині Санкт-Петербурзького) державного університету, деканом якого у ті роки був Б.Г. Ананьєв, став розвиватися напрямок соціальної психології, що отримав назву «пізнання людини людиною», його очолив учень і наступник Б.Г. Ананьєва і В.М. Мясіщєва – **О.О. Бодальов** (1923-2014), згодом із

окремого напрямку він перетворився на одну із найбільш визнаних фундаментальних наукових шкіл радянської психології, яка в своєму становленні пройшла низку етапів.

Зокрема на першому етапі вивчався пізнавальний компонент спілкування.: виявлялися відмінності у формуванні образів сприйняття, уяви, уявлень і пам'яті при безпосередньому контакті людини з людиною і предметом; досліджувалися зв'язки між сприйняттям зовнішнього вигляду людини і можливим уявленням про неї, враховувалися вік, стать, професія і об'єктів, і суб'єктів пізнання (О.О. Бодальов, В.А. Єремєєв, О.Г. Кукосян, В.М. Куніцина, В.М. Панфьоров та ін.). Перші результати співробітників групи узагальнені у докторській дисертації та монографіях О.О. Бодальова «Сприйняття людини людиною» (1965) і «Формування поняття про людину як особистість» (1971).



Другий етап – 1970-1980-і рр. - характеризувався розумінням спілкування як особливого виду діяльності, яка в одних ситуаціях виступає самостійним проявом комунікативної активності людини, а в інших – включена до більш складної діяльності і є обов'язковою умовою її успішного виконання. Вивчалися цілі учасників спільної діяльності; мотиви, які спонукають їх включатися і виконувати цю діяльність; способи, які вони при цьому застосовують; враховувався формальний і неформальний статуси кожного співучасника, проводився аналіз їх комунікабельності та ступеня лідерства (А. С. Єгоров, Ю. П. Степкін, В. В. Унгул, Н. Ф. Федотова та ін.). **В.М. Куніцина** (нар. 1935 р.) визначає стиль спілкування як стабільну індивідуальну система прийомів, навичок і умінь комунікативної діяльності, психологічних способів впливу, що відображають спрямованість особистості і її соціальний досвід. **В.М. Панфьоров** (нар. 1939 р.) у якості головної функції спілкування визначає управління діяльністю людей. Від інших форм діяльності спілкування відрізняють: а) цілі, що містяться в його соціальних функціях; б) інформаційно-комунікативний характер взаємодії людини з людиною; в) соціально-психологічний зміст взаємодії, що виявляється в процесах взаємопізнання, взаємовпливу, узгодження уявлень і дій, а також у взаєминах людей; г) ідеальність предмета, що полягає в психічних властивостях партнерів.

Процес спілкування проходить наступні стадії: а) вибір партнера; б) підвищення рівня знань партнера ініціатором спілкування; в) взаєморозуміння психологічних особливостей партнерів; г) узгодження

взаємодії; д) встановлення взаємовідносин. Всі зазначені стадії реалізуються у формі психологічної діяльності партнерів.

Досліджуючи професійні особливості першого враження в міжособистісному пізнанні, **О.Г. Кукосян** (1922-2013), визначив, що формування педагогічної перцепції можливо в системі спеціальних впливів з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників, які реалізуються як у навчальному процесі, так і в процесі безперервної педагогічної практики. На шляху формування професійної перцепції студенти повинні вирішувати наступні завдання: 1. Які зовнішні та внутрішні умови визначають поведінку учня? 2. Які мотиви визначають поведінку учня? 3. Які протиріччя властиві особистості учня? 4. Чи сприйнятливий учень до педагогічних впливів? 5. Які прогноз його розвитку?

З початку 1960-х рр. проблеми професіоналізму в спілкуванні, психічної регуляції і саморегуляції педагогічної діяльності та педагогічного спілкування вивчалися під керівництвом С.В. Кондратьєвої спочатку на кафедрі психології Дрогобицького педагогічного університету імені І. Франка, а з 1979 р. – на каф. педагогіки і психології Гродненського державного університету імені Я. Купали (Білорусь). Основна проблематика досліджень була пов'язана із науковим напрямком НДІ загальної та педагогічної психології АПН СРСР (нині Психологічний інститут РАО)¹² під керівництвом О.О. Бодальова: соціальна перцепція, співвідношення рівнів і типів соціальної перцепції з особливостями виховних впливів на поведінку і діяльність об'єктів пізнання. **О.О. Бодальов** визначив *міжособистісне спілкування* як одну зі сторін цілісного процесу спілкування, в якому існують пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти. Він сформулював перелік якостей особистості, необхідних для успішного спілкування:

- спрямованість, при якій інші люди перебувають у центрі системи цінностей;
- достатній рівень розвитку пізнавальних процесів, спостережливість;
- «соціальна уява», інтуїція, здатність ставити себе на місце іншої людини;
- сформованість емоційної сфери (тобто здатність до співпереживання);
- вміння обирати стосовно іншої людини найбільш адекватний спосіб поведінки;
- гнучкість у виборі засобів впливу на іншу людину;
- знання власних особливостей і вміння керувати своєю поведінкою.

Відповідно було визначено стратегію дослідження соціально-перцептивної регуляції педагогічної діяльності та спілкування, зокрема проаналізовано уявлення вчителя про учня, як основного предмету

¹² <http://www.pirao.ru/>

педагогічної діяльності, рівні і типи соціальної перцепції вчителя, залежність її змісту від типу організації діяльності, а також від індивідуально-типологічних особливостей особистості вчителів, види рефлексивних дій в структурі соціальної перцепції, зміст, структура і функції соціально-перцептивного «еталона» школяра, взаємозв'язок змістовної, операціональної і мотиваційної сторін соціальної перцепції, зв'язок із пізнанням учителем особистості учня, формування соціально-перцептивних умінь у студентів педвузів, акмеологічні аспекти становлення перцептивно-рефлексивної сфери у студентів і вчителів, соціально-перцептивні та рефлексивні аспекти конфлікту, формування здатності до емпатії. Виявлено чинники професійної педагогічної діяльності: з позицій системного підходу проведено порівняльний аналіз змісту та структури різних видів педагогічної рефлексії викладачів і майстрів, визначено роль рефлексії в управлінні навчально-виховним процесом в ПТУ, досліджено зв'язок рівнів розуміння вчителем себе і учня і способів педагогічного впливу в ситуаціях їх конфліктної взаємодії.

У 1970-ті роки психологічні дослідження спілкування в Інституті психології РАН розгорнулися під керівництвом **Б. Ф. Ломова** (1927-1989). Він розглядав спілкування як суспільно-історичну категорію, що розкриває соціальну природу людського буття. Будучи важливим аспектом реального життя суб'єкта, спілкування виступає в ролі найважливішої детермінанти всієї системи психічного, його структури, динаміки і розвитку. В процесі спілкування люди обмінюються уявленнями, діями, станами, презентують свій внутрішній світ, оволодівають суспільно-історичним досвідом.



Підкреслюючи нерозривний зв'язок спілкування і діяльності, Б. Ф. Ломов був проти їх ототожнення, вважаючи, що вони є рівнозначними категоріями, що відображають різні сторони соціального буття людини, зокрема спілкування розкриває суб'єкт суб'єктні відношення, а його результат – не перетворений предмет (матеріальний чи ідеальний), а стосунки з іншими людьми. У працях Б.Ф. Ломова розкривається обмеженість традиційних схем дослідження спілкування, розроблених стосовно діяльності, де її учасники розглядаються або як суб'єкти, або у контексті їх соціальних ролей, натомість постулюється, що спілкування є процесом взаємодії суб'єктів, які вступають в нього як рівнозначні партнери. Власне ж Б.Ф. Ломов проводив експерименти, в яких досліджувані у спільній діяльності повинні були актуалізувати топографічні уявлення про географічний рельєф місцевості. Вчений встановив, що у процесі спілкування

у кожного досліджуваного уявлення трансформується, уточнюється і збагачується, а в результаті спілкування відбувається зближення уявлень у обох досліджуваних, при цьому точність і повнота відтворення топографічних уявлень в умовах спілкування вищі, ніж в умовах індивідуальної діяльності. У процесі спільного пригадування відтворюються так звані опорні образи (певна послідовність викладу тексту), щодо яких здійснюються взаємне підкріплення і взаємна корекція відтвореного матеріалу, формується певний «спільний фонд пам'яті», який використовується обома досліджуваними.

Перед науковим колективом Б.Ф. Ломова (А. В. Брушлінський, Я. О. Пономарьов, В. О. Кольцова, В. М. Носуленко, О. С. Самойленко, В. С. Сафонов, О.В. Цуканова та ін.), було поставлено завдання вивчення різних пізнавальних процесів в умовах безпосередньої взаємодії людей. Дослідження дозволили охопити практично всю сукупність психічних процесів: сприйняття і оцінку слухових сигналів при вирішенні задач шкалювання, впізнання складних візуальних об'єктів, запам'ятовування і відтворення матеріалу, формування понять, рішення розумових, у тому числі творчих, завдань, процеси цілепокладання. На основі запропонованої Б. Ф. Ломовим концепції спілкування з'явилася можливість вирішення низки взаємопов'язаних проблем: виділення спілкування як самостійної категорії в системі загальнопсихологічного знання і розгляду її співвідношення із іншими базовими категоріями психології; визначення більш адекватної експериментальної моделі дослідження психічних явищ; експериментальне вивчення психічних явищ в процесі спілкування тощо. Результатом досліджень колективу Б.Ф. Ломова став висновок про появу нового методологічного принципу загальної психології – принципу спілкування.

Встановлено, що найуспішніше в умовах спілкування відбуваються процеси формування понять (В. О. Кольцова) і розв'язання задач (А. В. Брушлінський), у тому числі тих, що вимагають творчого підходу (Я. О. Пономарьов).

У спільній діяльності спілкування виконує свого роду компенсаторну функцію по відношенню до кожного з її учасників. За даними В.О. Кольцової, спілкування по-різному впливає на сильних, середніх і слабких учнів. Найбільший вплив відчувають так звані «середнячки», багато з яких завдяки спільній діяльності піднімаються до рівня «сильних» учнів. Раніше Г.С. Костюк та науковці Інституту психології (м. Київ) показали, що від спільної діяльності найбільше виграють слабкі школярі, які демонструють в індивідуальній діяльності низькі результати; стосовно ж «сильних», то у спільній діяльності їх результати можуть стати навіть гіршими, ніж були в індивідуальній (ймовірніше це зумовлено зниженням самоконтролю). В.О.

Кольцова уточнила, що вплив спілкування на кожного з його учасників залежить від їх індивідуальних особливостей: ступеня підготовленості до засвоєння нового поняття; ставлення до завдання, рівня інтелектуальної активності.

Досліджуючи спілкування, слід приділити увагу й поняттю міжособистісних відносин, які М.М. Обозов визначив як взаємну готовність суб'єктів до певного типу взаємодії. Основним критерієм оцінки міжособистісних відносин є стан задоволеності-незадоволеності групи і її членів. Найважливішу роль в цьому відіграють симпатії-антипатії, привабливість-непривабливість. Перші проявляються лише на емоційному рівні, а другі включають момент тяжіння – суб'єктивно пережиту реальну або бажану взаємну залежність суб'єктів.

Цікавими та актуальними й понині є дослідження довірчого спілкування В.С. Сафонова. **В.С. Сафонов** розглядає довірчість як одну із важливих умов ефективності спілкування і як один з найважливіших і необхідних компонентів зв'язку людей між собою. Довірчість при цьому розуміється як специфічний спосіб соціально-психологічного відокремлення особистостей у деяку спеціалізовану спільність «ми», що має *три специфічні функції* - *зворотного зв'язку в процесі самопізнання особистості, «психологічного полегшення» та «психологічного зближення»*. Вчений вперше окреслив дві суттєві ознаки довірчого спілкування: значимість інформації, якій довіряють та ставлення довіри до партнера. Найбільш важливою особливістю цього спілкування вчений вважає обмін значущими думками і почуттями на основі віри в партнера, при цьому відбувається певне відокремлення однієї пари людей, що спілкуються від інших. Під довірою він розумів ставлення до партнера як людини, яка не стане використовувати значуще розкриття проти того, хто довірився. В якості головних функцій довірчого спілкування В.С. Сафонов називає: психологічне полегшення; зворотній зв'язок в процесі самопізнання; психологічне зближення, поглиблення стосунків між людьми.



Базуючись на дослідженнях В.С. Сафонова (1978 р.), Т.П. Скрипкіної (1990, 1998, 2006 рр.), З.І. Рябікіної (1983 р.), М.В. Якушева (2008 р.) серед особливостей довірчого спілкування виділяє: ставлення до партнера; можливість розвитку індивідуальності кожного, етичний еквівалент визнання особистості в іншому; розуміння індивідуальних особливостей партнера на основі децентрації; щирість і спонтанність, які полегшують комунікацію і

сприяють поліпшенню спільного вирішення завдань; наявність внутрішньої диспозиції; контекст дружніх відносин у ситуації спілкування; відсутність жорсткого контролю в процесі контакту і формального психологічного впливу, щирість, а також впевненість, що отримана інформація не буде використана на шкоду; наявність оптимальної психологічної дистанції.

Вивченню *міжособистісного зворотнього зв'язку* у 70-х роках були присвячені роботи **Л.А. Петровської** (1937-2006). Базуючись на ідеях Е.Фромма і гуманістичної психології в цілому, вона досліджувала структуру міжособистісного зворотнього зв'язку з точки зору його форми і змісту. Поняття зворотнього зв'язку з'явилося у науковому обігу в контексті кібернетики, у психології ж зазвичай це будь-який вид поверненої від джерела інформації, яка корисна для регуляції поведінки (J.Chaplin, 1974). Л.А. Петровська визначає міжособистісний зворотній зв'язок як повідомлена комунікатором реципієнту інформація щодо того, як, він сприймається у діяльності і в спілкуванні, при цьому акцент робиться на перцептивній стороні процесу спілкування – на сприйнятті того, хто говорить. Якнайповніше зворотній зв'язок у спілкуванні виявляється у соціально-психологічному тренінгу, розробкою методологічних основ якого Л.А. Петровська присвятила свою діяльність у 80-ті роки.

Серед дослідників психології спілкування не можна не відзначити й вітчизняну вчену Л.Й. Марисову. **Л.Й. Марисова** (1917-2015) – канд. пед. наук, доцент, у 1949 р. закінчила філософський факультет Київський державний університет-імені Т.Г.Шевченка, у 1954 р. захистила кандидатську дисертацію. Сферами її наукових інтересів були психологія особистості та психологія людських стосунків і міжособистісного спілкування¹³. Л.Й.Марисова запропонувала ієрархічну структуру комунікативних потреб, що є мотиваційно-потребовою основою спілкування. Дослідниця виділила дев'ять груп комунікативних потреб: 1) в іншій людині і взаєминах з нею; 2) в приналежності до соціальної спільності; 3) в співпереживанні і співчутті; 4) в турботі, допомозі та підтримці з боку інших; 5) в наданні допомоги, турботи і підтримки іншим; 6) у встановленні ділових контактів для здійснення спільної діяльності і співпраці; 7) в постійному обміні досвідом, знаннями; 8) в оцінці з боку інших, в повазі, авторитеті; 9) у виробленні спільного з іншими людьми розуміння і пояснення об'єктивного світу і всього, що відбувається в ньому.

Класифікуючи методи спілкування, М.П. Срастов базується на різних видах потреб. Він виділяє три види їх відповідності один одному: 1) такі, що взаємодіють, тобто в процесі спілкування зближуються одна з одною, хоча спочатку були абсолютно різними; 2) такі, що протидіють, тобто протилежні

¹³ <http://eu.univ.kiev.ua/departments/zagal%60noyi-ta-organizatsiynoyi/marysova-lyudmyla-yosypivna/>

за спрямованістю, наприклад, один хоче знати правду, а інший – не хоче її говорити; 3) такі, що відбуваються незалежно одна від одної, не впливають одна на одну, оскільки люди мають різні цілі у спілкуванні, але не мають нічого проти цілей свого партнера.

У 1970-х роках **О.О. Леонтьєв** (1936-2004) розробив теоретичну концепцію спілкування, яке він вважає системоутворюючим поняттям, однією з ключових категорій не тільки сучасної психології, а й інших наук про людину. Спілкування означає «систему цілеспрямованих і мотивованих процесів, що забезпечують взаємодію людей у колективній діяльності, що реалізують суспільні та особистісні, психологічні відносини і використовують специфічні засоби, передусім мову. Контакт між людьми дозволяє або змінювати перебіг колективної (спільної) діяльності за рахунок узгодження (неузгодження) «індивідуальних» діяльностей за тими чи іншими параметрами (так зване предметно-орієнтоване спілкування) або, навпаки, поділяти функції (так зване соціально орієнтоване спілкування), або здійснювати цілеспрямований вплив на формування та зміну окремої особистості (чи її поведінку) в процесі колективної або «індивідуальної, але соціально опосередкованої діяльності (так зване особистісно орієнтоване спілкування).

Предметно-орієнтоване спілкування здійснюється в ході спільної некомунікативної діяльності. Це генетично перший вид спілкування (як в філо-, так і в онтогенезі), але й тут слід розрізняти взаємодію і власне спілкування: спілкування як елемент або сторона взаємодії (виконавча фаза діяльності), і спілкування, що є передумовою взаємодії (орієнтовна фаза діяльності). Предметом предметно-орієнтованого спілкування є взаємодія, а суб'єктом - сам колектив або група.

Соціально-орієнтоване спілкування спрямоване не на конкретну людину або аудиторію, а на соціальну взаємодію (соціальні, суспільні відносини) всередині певного соціуму. Прикладами такого спілкування є, зокрема, ораторське мистецтво або масова комунікація. Тобто таке спілкування має подвійний суб'єкт: з одного боку, це окрема особистість, з іншого боку, колектив чи суспільство в цілому.

Особистісно-орієнтоване (міжособистісне) спілкування може існувати в двох варіантах: диктальне, тобто спілкування, пов'язане з предметною взаємодією (узгодження позицій з метою подальшої спільної діяльності, обмін зі співрозмовником інформацією, значущою для діяльності), тотожне предметно-орієнтованому (груповому) спілкуванню і по суб'єкту взаємодії (група, в даному випадку – діада), і по суб'єкту спілкування (та ж діада), і по предмету (взаємодія) та модальне спілкування, або – побутовою мовою з'ясування стосунків.

Окрему увагу О.О. Леонтьєв приділив дослідженню педагогічного спілкування. Оптимальне *педагогічне спілкування*, на його думку, таке спілкування вчителя (і ширше – педагогічного колективу) зі школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування



особистості, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню психологічних бар'єрів), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості вчителя. Педагогічне спілкування – це професійне спілкування

викладача з учнями на уроці або поза ним (у процесах навчання і виховання), що має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом і учнями та всередині учнівського колективу.

1.3.2 Підходи до спілкування, комунікації та педагогічного спілкування у 80-90-х роках ХХ століття

Третій етап у розвитку наукової школи О.О. Бодальова при Ленінградському державному університеті припадає на 1980-1990-і рр. - з переїздом О.О. Бодальова дослідження психології спілкування очолила В. М. Куніцина, а в Москві робота продовжилася у створеній під керівництвом О.О. Бодальова лабораторії «Психологія спілкування в сім'ї та школі» при НДІ загальної та педагогічної психології АПН СРСР (нині Психологічний інститут РАО). Проводилися дослідження проявів психічних властивостей особистості в сфері навчання і виховання в дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці - в умовах сім'ї і в навчально-виховних закладах різного типу.

У 1980-і рр. на базі наукової школи О.О. Бодальова сформувалися самостійні напрямки і центри досліджень спілкування: в Ленінградському державному університеті (нині – Санкт-Петербурзький державний університет, СПбГУ) вивчалися гендерні та вікові проблеми міжособистісних відносин (В. Н. Куніцина і її учні і однодумці); в Ростовському (нині - Південний Федеральний університет, м. Ростов-на-Дону) університеті розроблялася теорія утрудненого спілкування, невербальної комунікації та експресії людини (група В. А. Лабунської), в тому ж університеті під керівництвом Т. П. Скрипкіної досліджувалися довірчі стосунки особистості;

в Мордовському університеті (нині – Національний дослідницький Мордовський державний університет імені Н.П.Огарьова, м. Саранськ) під керівництвом К. М. Романова аналізувалися питання пізнання в спілкуванні, а у Кіровоградському педагогічному університеті (нині - Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кропивницьк) В.Г. Дьяконов і його колеги розробляли проблеми діалогічного спілкування.

У 80-х роках продовжено пошуки найоптимальнішої типології спілкування, зокрема Л.А. Петровська виділила типи спілкування за наступними критеріями:

- А) суб'єкт-суб'єктне і суб'єкт-об'єктне;
- Б) продуктивне та репродуктивне;
- В) поверхнєве та глибинне (особистісне).

Досліджуючи стилі спілкування, В.М. Куніцина окремо виділяє *міжособистісне довірче спілкування* - тобто процес, перебіг якого визначається численними планованими і непланованими контактами, накопиченням суб'єктивно значущої, емоційно забарвленої інформації про іншу людину, побудови і стабілізації відносин, що завершуються психологічною близькістю як кульмінаційним пунктом розвитку довірчих відносин. У формуванні довірчого міжособистісного спілкування вона визначає сім стадій: формальне спілкування, довірче спілкування, контактність, комунікативна сумісність, комунікативна успішність і психологічна близькість (або дружні стосунки).

Міжособистісне довірче спілкування тактично спрямоване на встановлення психологічного контакту, оптимальної психологічної дистанції, натомість стратегічно – на формування дружніх довірчих відносин. Дослідниця визначає наступні стадії довірчого спілкування:

I. Встановлення першого контакту і формування образу іншої людини, установки на контакт;

II. Формування міжособистісних відносин: а) когнітивна підстадія: досягнення згоди і поділу позицій; б) підстадія емоційної підтримки; в) підстадія саморозкриття, особистісна стадія;

III. Стабілізація міжособистісних відносин. Довірче спілкування поліфункціональне, тобто реалізує функції соціально-психологічні, психологічні та психотерапевтичні - від встановлення і збереження психологічного контакту, міжособистісних відносин до релаксації, відновлення і збереження душевної рівноваги.



Під керівництвом О.О. Бодальова захищено десятки кандидатських дисертацій, присвячених проблемам спілкування. Особливої уваги заслуговує праця **К.А. Хорошилової**, присвячена феномену суб'єктивної близькості значущого іншого. Зокрема дослідниця аналізує динаміку психологічної близькості у *значимому спілкуванні* та зазначає, що суб'єктивна значимість іншої людини – це цілісне переживання особистістю системи характероутворюючих зв'язків, що формуються і функціонують в процесі спілкування з даною людиною. Інша людина переживається тим більш значущою, (а) чим більше пов'язані її характерологічні властивості з властивостями самого суб'єкта, з точки зору останнього, (б) чим позитивніші ці зв'язки, (в) чим більше впливає дана людина на суб'єкта.

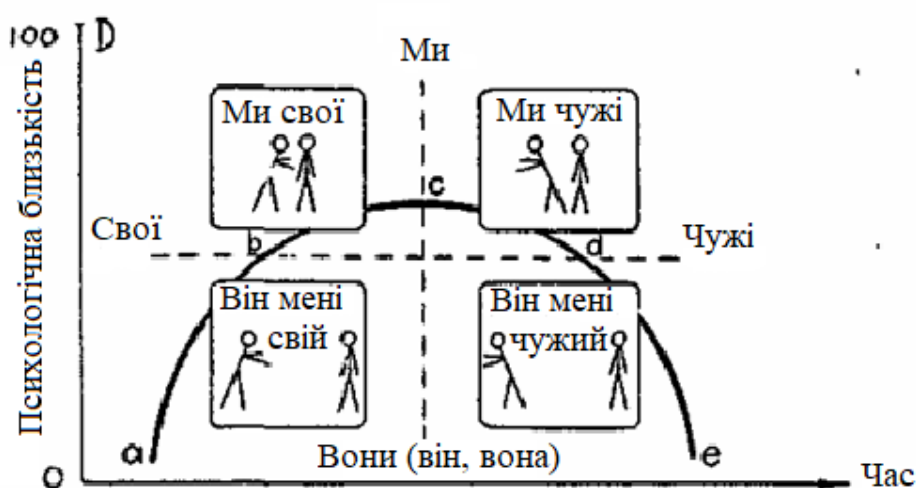


Рис. Типологія значущих стосунків в процесі спілкування людей

Інша людина може бути значущою у різних часових масштабах: ситуативному, біографічному, історичному, а також на різних рівнях

опосередкованості об'єктом: як безпосередній об'єкт задоволення потреб, як джерело значущих дій або інформації про значущий предмет, як джерело значимого ставлення до самого суб'єкта, як носій цінностей, тієї чи іншої системи відносин до світу.

Отримані дослідницею результати мали й практичне втілення у психодіагностичних та психокорекційних методиках, які й нині не втратили своєї актуальності. Насамперед слід відзначити *психологічну гру «Діада»* (О.О. Кронік, К.А. Хорошилова, 1985 р.), призначену для оперативної діагностики особливостей взаєморозуміння в діаді, зокрема у подружній парі. Гра дозволяє протягом 20-30 хвилин простежити динаміку стосунків (за їх основними параметрами). За підсумками гри можуть бути визначені: ступінь задоволеності партнерів своїми стосунками, актуальні типи стосунків, особливості взаєморозуміння в парі. Ще однією відомою методикою є *діагностика задоволеності у значущих стосунках* (О.О. Кронік, К.А. Кронік, 1988 р.). Зміст гри полягає в тому, що партнери по черзі обмінюються картками, що символізують різні почуття, дії і думки стосовно один одного. За підсумками гри психолог може визначити особливості взаєморозуміння в парі, а партнери – в буквальному сенсі слова побачити свої стосунки і їх динаміку.



В Інституті психології Російської академії наук за участі **В.О. Кольцової** у 1982-1983 роках було проведено спільні з американськими психологами дослідження особистісних детермінант спілкування в умовах спільної пізнавальної діяльності.

Протягом 1988-1990 років **А.В. Брушлінський** (1933-2002) вивчав підвладність діалогу мисленню в процесі спільного розв'язання задач. При цьому спілкування він визначав як опосередкований мовленням процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Пізнання об'єкта суб'єктом водночас є спілкуванням із іншими суб'єктами у всіх різноманітних його формах. А.В.Брушлінський зазначав, що людина не народжується суб'єктом, а стає ним в процесі формування психіки. Відповідно, суб'єкт визначається як людина на вищому для неї рівні діяльності, спілкування, цілісності, автономності, як вільна людина, що має свободу вибору і приймає рішення про вчинки на основі моральної свідомості.

Досліджуючи закономірності спілкування у творчому колективі, **Я.О. Пономарьов** (1920-1997) зазначав, що для звичайного, комунікативного спілкування основним моментом, що надає йому сенс, є передача інформації. Творче спілкування – це спосіб виробництва інформації. Зазвичай, людське

спілкування ніколи не буває ні власне комунікативним, ні виключно творчим, воно завжди має комунікативно-творчий характер, з переважанням того чи іншого компоненту.

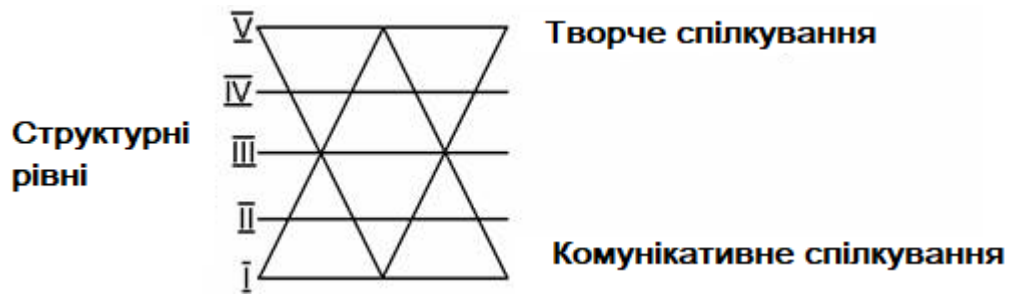


Рис. Етапи розвитку творчого спілкування

Перший етап. Спілкування носить переважно комунікативний характер і полягає в передачі інформації. Інформація використовується виключно за прямим призначенням, жодна другорядна і побічна інформація з неї не отримується. Таким чином, немає можливості для висловлювання, об'єктивації і розуміння нових ідей. У повсякденному житті прикладом такого роду може служити офіційна бесіда.

Другий етап. Спілкування носить комунікативний характер, інформація використовується за прямим призначенням. Однак партнери по спілкуванню мимоволі або свідомо беруть із переданої інформації не лише те, що становить її прямий зміст, а й другорядні і побічні моменти, використовуючи інформацію як підказку для вирішення своїх завдань. Однак можливості висловлювання, об'єктивації і розуміння ідей мінімальні. Нові ідеї, висловлювані на даному етапі, хоча і можуть бути використані партнером, але сприймаються без ентузіазму. У повсякденному житті це рівень звичайної побутової розмови.

Третій етап. Спілкування має комунікативно-творчий характер. Інформація використовується і за прямим призначенням, і як «підказка». На перший погляд безглузда інформація допускається. Висловлення і об'єктивація нових ідей можливі, але нічого не робиться для фасилітації їх появи. У повсякденному житті це рівень розмови «давай порадимось» або «одна голова добре, дві - краще».

Четвертий етап. Спілкування стає творчо-комунікативним. Передача інформації, як така, має допоміжний характер. Основа спілкування – висловлювання нових ідей (нової інформації) на основі вже відомої. Проводяться спеціальні заходи, що полегшують висловлювання, розуміння і об'єктивацію нових ідей. Цей рівень творчого спілкування досягається у мозковому штурмі.

П'ятий етап можна окреслити лише гіпотетично (на думку Я.О. Пономарьова). Реальні методи організації творчого спілкування, відповідні даному етапу, ще не з'явилися (*станом на 1986 р., примітка авторів*). На п'ятому етапі спілкування повинно носити переважно творчий характер і полягати у виробленні нової інформації: будь-які ідеї можуть стати джерелом для створення нового продукту. Таким чином етапи розвитку творчого спілкування перетворюються в структурні рівні його організації.

Продовжуючи тему творчого характеру спілкування, **М.С. Каган** (1921-2006) та **О.М. Еткінд** (нар. 1955 р.) наголошують, що складність організації, функціонування та розвитку людського суспільства така, що необхідними є й інші зв'язки людини з людиною, що базуються на ставленні до іншого як до об'єкта, а не суб'єкта. Найпростіший приклад – передача знань, яка ставить учня в положення об'єкта, зобов'язаного засвоїти, наприклад, таблицю множення або таблицю Менделєєва незалежно від того, подобається йому це чи ні. Регламентацією виконання соціальних ролей, взаємозамінністю їх виконавців суспільство позбавляє людину її унікальності, а різнопорядкові ієрархічні структури суспільного життя, насамперед психологічні маніпуляції, позбавляють людину її цінності, роблячи не метою, а засобом. І, водночас, одна і та ж ситуація може залучати різних людей у різні типи взаємодій, які один в одного перетікають, утворюючи гібридні форми, конкурують один з одним тощо. Тонка структура соціальної взаємодії визначається власне партнерами; саме від них – від їх потреб, цілей, розуміння ситуації – залежить, чи ставляться вони один до одного як до суб'єкта чи як до об'єкта, як до мети або як до засобу. За таких умов актуалізується дослідження мотивації спілкування. Так, для творчого спілкування мотивація спрямована на партнера, процес і результат; для особистісного – на партнера і процес, для ігрового – на процес.

Значний внесок у психологію спілкування цього періоду зробив філософ і психолог **А.А. Брудний** (1932-2011). Основні концепції були розроблені А.А.Брудним в рамках створеного ним на базі екзистенціалізму напряму «радикальної психології», згідно з якою специфічним для людини психічним процесом виступає розуміння, яке, однак, розглядається не лише із власне когнітивістської позиції, але й враховує несвідомі архетипічні компоненти. Людина, в цій парадигмі розглядається, як результат історичного процесу, тому індивідуальне буття завжди включає ірраціональні елементи. Будь-яке повідомлення може бути спрямоване або точно відомому адресату, або невизначеному і необмеженому колу одержувачів. В цьому випадку, А.А. Брудний розрізняє аксіальні і ретіальні комунікативні процеси. Назви типів комунікації походять від латинських слів *axis* – «вісь» і *rete* – «мережа». Аксіальна комунікація означає передачу повідомлення строго визначеному, одиничному одержувачу інформації

(наприклад, телеграма або особистий лист, доставлений конкретній особі). Ретельна комунікація спрямована безлічі ймовірних адресатів (як в радіопередачі або телевізійній програмі, прийом якої вимагає настройки на хвилю або на канал), тобто відповідність між одержувачем і джерелом інформації стає взаємно неоднозначною.

80-ті роки охарактеризувалися й науковими дослідженнями психології спілкування, проведеними **В.М. Носуленком** (нар. 1947 р.). Свою наукову діяльність розпочав у 1974 р. з досліджень психофізики і психології праці під керівництвом Б. Ф. Ломова. У наступні роки (1980-1987) вивчав особливості сучасного акустичного середовища і ролі технічних засобів у формуванні образу об'єктів середовища. Результатом цієї роботи і багаторічної міжнародної співпраці в рамках програми «Пізнання і спілкування» (Fondation Maison des Sciences de l'Homme, Франція) стала розробка нового напрямку, що отримав назву «екологічна психоакустика». В рамках цієї програми реалізовано визнані в світі фундаментальні та прикладні дослідження (Університети Paris-V, Paris-VIII, Національний інститут прикладних наук Франції -INSA de Lyon, France Telecom, Renault, PSA Peugeot-Citroën та ін.)¹⁴, відображені у понад 50 публікаціях, крім того опубліковано видання французькою мовою з коментарями вибраних праць С. Л. Рубінштейна¹⁵

Звертаючись до категорії спілкування, В.М. Носуленко аналізує її у тісному зв'язку із категорією соціальної взаємодії, що означає в широкому сенсі процес обміну почуттями, думками, невербальними формами поведінки, при якому здійснюється взаємна адаптація суб'єктів, які грають в залежності від ситуації різні ролі. Твердження про те, що у спілкуванні люди обмінюються своїми образами і уявленнями, а значить, і формують їх, відкриває шлях вивчення пізнання і діяльності через аналіз комунікативних процесів. Те, що людина сприймає, мислить або переживає, визначається тим, як і з ким вона спілкується. Спілкування – це елемент природної ситуації, в якій формуються відносини між людьми і їх уявлення про оточення. При цьому сам процес спілкування, будучи зовні спостережуваним, може бути зареєстрований для подальшого аналізу. Ці два моменти визначили головний напрямок досліджень пізнавальних процесів в умовах спілкування. З одного боку, включення спілкування в структуру



¹⁴ Lahlou S., Nosulenko V., Samoylenko E. Numériser le travail: Théories, méthodes et expérimentations. – Lavoisier, 2012.

¹⁵ Nosulenko V., Rabardel P. Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine //Toulouse: Octarès Editions. – 2007.

емпіричного дослідження пізнавальних процесів робить досліджувану ситуацію більш наближеною до природних умов життя і діяльності людей. З іншого – можна отримати ще один канал для аналізу змісту пізнавальних процесів. Тобто, будь-яку природну ситуацію взаємодії людей слід розглядати як *комунікативну ситуацію*, а спілкування є джерелом даних за характеристиками образів, що виникають у людей.

Разом із В.М. Носуленком, психологію пізнання в процесі спілкування досліджувала й **О.С. Самойленко**. У 80-ті роки сферою її наукових інтересів були експериментальні дослідження мовлення в процесі спілкування, порівняння у комунікативному впливі, комунікативна ситуація як соціальна парадигма. Згодом (у 2012 році) саме праці з проблем порівняння у міжособистісній взаємодії та пізнанні стали основою для написання О.С. Самойленко докторської дисертації. Дослідниця наголошує, що у системі міжособистісного спілкування порівняння відіграє роль особливого вербально-комунікативного засобу, що забезпечує можливість обміну суб'єктивними поглядами й формування загального комунікативного контексту. Особливостями особистісно-орієнтованого порівняння є: емоційна забарвленість; функціональне значення як засобу підвищення мотивації до діяльності, навчання, самовдосконалення, самореалізації, самопізнання, самооцінювання, підтримка власного Я, забезпечення соціальної ідентичності та індивідуальності. Значною мірою ці дані можна застосувати й до сфери педагогічного спілкування, зокрема вербального оцінювання як виразу особистісно-орієнтованого порівняння. Індивідуально-психологічні характеристики суб'єкта виступають в якості внутрішніх умов, які опосередковують: інтенсивність порівняння ним себе із іншими людьми і себе із самим собою на різних етапах життя; домінування певних цілей особистісно-орієнтованого порівняння. В емпіричних дослідженнях показано, що порівняння людиною себе з іншими людьми викликає у неї негативні емоційні переживання, які можна метафорично назвати як «біль від порівняння», і позитивні емоції після здійснення порівняння попередніх і нинішніх досягнень людини. При цьому виникнення позитивних і негативних емоцій у відповідь на різні за спрямованістю форми порівняння опосередковані насамперед самооцінкою людини, її ставленням до себе та мотивацією досягнень.

80-ті роки позначилися розробкою поняття «утрудненого спілкування» (В.М. Куніцина, Л.А. Петровська, О.В. Цуканова). Підставами для того аби вважати спілкування утрудненим є 1) його відмінності від моделей оптимального спілкування, 2) недостатній результат (відмінність отриманого результату від поставлених цілей), 3) незадоволеність суб'єктів спілкування процесом його перебігу; 4) конфлікти, сварки, роздратування,

що виникають в процесі спілкування та негативно позначаються на взаєминах партнерів.

У широкому сенсі під утрудненим спілкуванням розуміється поява у взаємодії будь-якого роду проблем, а у вузькому – воно являє собою



нерозуміння, що виникає в процесі спілкуванні. Подібними до даного поняття (англ. «miscommunication») є «communication breakdown» - розрив спілкування, «communication failure» - неуспішне спілкування, «deficiency communication» - дефіцитарне спілкування, яке, на думку О.В. Цуканової, найбільш близьке за змістом до

спілкування утрудненого, що позначає такі ситуації, коли партнери по спілкуванню відчують невдоволення один одним, не можуть досягти поставлених цілей, встановити відкритий діалог, коли перед ними постають непередбачені перешкоди, які негативно позначаються на результаті їх взаємодії.

Розподіл ускладненого спілкування на дефіцитне, дефектне та деструктивне спілкування (класифікація В.М. Куніциної) відбувається за наступними критеріями: 1) характеристикою чинників, що зумовлюють труднощі в спілкуванні; 2) ступенем проблематичності перебігу процесу для суб'єкта спілкування; 3) психологічними наслідками від процесу утрудненого спілкування. Відповідно, *дефіцитне спілкування* – це різновид утрудненого спілкування, що характеризується незадоволеністю потреби в контактах з іншими людьми та відсутністю прагнень знайти компенсуючі засоби внаслідок глибоких особистісних порушень, таких як самотність та відчуженість (іншими словами, це відсутність або недостатня кількість довірчих стосунків із значущими людьми). *Дефектне спілкування* – це різновид утрудненого спілкування, що характеризується збідненістю контактів та спрощеністю змістовного аспекту спілкування, іншими словами – нещира, формальна міжособистісна взаємодія, яка хоча й нерідко сприяє досягненню результату, але зазвичай позбавлена позитивних емоцій від її процесу. Нерідко дефектне спілкування зумовлене сором'язливістю, тривожністю, неемпатійністю, неавтентичністю співрозмовників. *Деструктивне спілкування* – це різновид ускладненого спілкування, що визначається як суб'єктивними труднощами учасників спілкування, так і зовнішньою об'єктивованістю даних труднощів у процесі комунікації: напруженістю процесу спілкування, негативними результатами, відмовою від подальших контактів зі співрозмовником. Зазвичай деструктивне спілкування зумовлене конфліктністю, агресивністю, імпульсивністю, егоцентризмом партнерів по комунікації.

У цьому контексті, **О.В. Цуканова** виділяє два типи проявів утрудненого спілкування – загальні і окремі. Загальні виникають як під впливом фактору міжособистісних відносин, так і під впливом фактору індивідуально-психологічних особливостей, які найбільшою мірою позначаються на змінах динамічних характеристик процесу спілкування і виявляються у трьох основних формах: 1) у зміні інтенсивності спілкування, що проявляється в ситуації спільної діяльності в формі варіювання комунікативної насиченості ділової взаємодії, 2) у зміні особливостей встановлення і підтримання контакту, 3) у зміні прийомів і способів вживання вербальних і невербальних засобів спілкування. Окремі прояви утрудненого спілкування специфічні за своїм



психологічним змістом і в реальних ситуаціях взаємодії виникають під впливом лише одного із факторів. 1) Зумовлені особливостями міжособистісних відносин, виявляються у формі симуляції незгоди, навмисної дезінформації партнера, відкритих зіткнень і конфліктів, відходу від ділового спілкування, переважання неділових тем у загальному обсязі комунікації. 2) Зумовлені індивідуально-психологічними особливостями: екстраверсією (відтермінуванні зворотного зв'язку, зосередженості на собі, а не на партнері тощо), нейротизмом (у формі спонтанного вживання невербальних засобів спілкування, поведінки, неадекватної ситуації спілкування і характеру діяльності, зниженні, рівня психологічного комфорту і погіршення емоційного самопочуття партнерів). Загальні і окремі прояви утрудненого спілкування в реальних ситуаціях взаємодії виконують функцію вторинних факторів, що поглиблюють проблеми у спілкуванні та знижують ефективність спільної діяльності.

Базуючись на працях М.Аргайла¹⁶, **Ю.М. Ємельянов** (1933-1996) ввів у науковий обіг поняття «*міжособистісна ситуація*» - набір всіх довірливих умов в їх взаємодії з особистісними проявами учасників і всіх соціально-психологічних подій, що відбуваються в контактній групі від моменту сприйняття людьми один одного та встановлення групових цілей до їх реалізації або відмови від спільної діяльності. Таке визначення підкреслює, що ситуація неможлива без участі в ній людей, які узгоджують свої цілі один з одним і що окрема людина з її діяльністю завжди є лише частиною того, що відбувається в цілому. Саме участь у ситуаціях забезпечує рекордно короткі терміни первинної соціалізації дитини: вже до двох років всі діти виробляють

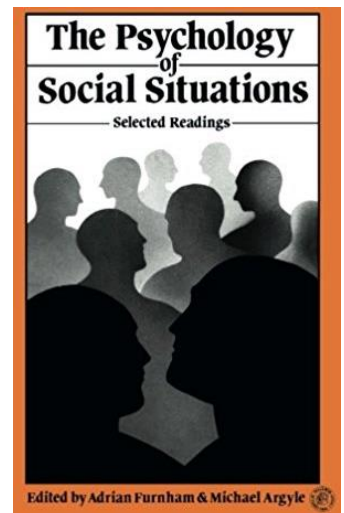
¹⁶ <http://www.psychology.org.nz/wp-content/uploads/PSYCH-Vol81-1979-3-Argyle.pdf>

свій стиль соціальної поведінки. При цьому вони дуже рано вже мають здатність цілісного розуміння ситуації, що проявляється у тонкому розпізнанні її змін за ледь помітними ознаками.

Дефіцит міжособистісних ситуацій, що проектується в інтересах дитини, зазвичай виникає в результаті байдужості дорослих або емоційної холодності батьків, і зумовлює явище госпіталізму у дітей. Звідси, що вміння проектувати міжособистісні ситуації (створювати найпростіші драматичні моделі - діалогу з немовлям, розповіді в особах тощо) виявляється не просто культурно-педагогічним явищем, а й засобом біологічного виживання людини. Дані дослідників психічної депривації в дитячому віці підтверджують принципову важливість випереджаючої організації міжособистісного контексту, тобто забезпечення дитини участю в повторюваних і різноманітних навчальних ситуаціях.

Дослідження параметрів ситуації, використані М.Аргайлом і його колегами, дозволили їм виділити наступні фактори як визначальні: 1) цілі; 2) правила; 3) ролі; 4) набори елементарних дій (репертуар елементів); 5) послідовність поведінкових актів; 6) концепти-знання, необхідні для розуміння ситуації; 7) фізичне середовище з її просторовими і матеріальними параметрами; 8) мову з її просторовими і матеріальними параметрами; 9) мову і мовлення; 9) проблеми взаємодії та навички їх подолання. М.Аргайл підкреслює, що ці характеристики, не є абсолютно автономними і незалежними один від одного, вони пов'язані між собою (як, наприклад, ролі і правила, послідовності поведінки і репертуар елементів). Однак між усіма характеристиками є і більш глибокий внутрішній зв'язок, тобто вони утворюють певну систему.

Базуючись на дослідженнях зарубіжних колег, Ю.М. Ємельянов виділив дев'ять параметрів міжособистісних ситуацій, рефлексивний аналіз і оцінка яких дозволяють побачити ситуацію як би зсередини, з позиції її учасника, а не стороннього спостерігача. Запропонована схема аналізу ситуації може служити одним з методичних засобів вчителя.



1. Цілі учасників і цільова структура ситуації. Цілі бувають інструментальні, его-потребові (нечітко усвідомлювані індивідом прагнення і дії, що носять переважно характер захисту «Я») і змішані. Его-потребові цілі часто виявляються більш актуальними для індивіда, ніж віддалені інструментальні цілі. Наприклад, бажання миттєвого самовиразу може перешкодити реалізації майбутньої практичної мети.

2. *Правила участі в ситуації* – це вимоги до бажаної, дозволеної і недозволеної поведінки, оформлені у вигляді переконань, що поділяються учасниками ситуації. Про реальне існування будь-якого правила можна говорити в тому випадку, якщо більшість людей, які мають до нього відношення, визнають його і не схвалюють порушення. Сукупності правил утворюють складні нормо-рольові моделі, що відображають соціальну дійсність і регулюють спільну діяльність людей.

3. *Ролі учасників*. В контексті однієї ситуації людина може одночасно виконувати кілька ролей (наприклад, керівника і друга, чоловіка і батька тощо).

4. *Репертуар дій* охоплює вербальні і невербальні (експресивні та інструментальні) дії людини, які структуруються у певні, пізнавані блоки (репертуари), що вважаються доречними (або допустимими) для тієї чи іншої ситуації.

5. *Паттерни взаємодії (поведінкові етюди)*. Окремі поведінкові акти, або репертуари дій, набувають цільового сенсу в тому випадку, коли вони об'єднані у чітку послідовність. Засвоєння індивідом таких паттернів становить основу його соціальних навичок. Наприклад, діалог як модель взаємодії може бути засвоєний тільки через оволодіння обома сторонами спілкування (тобто послідовністю паттернів говоріння і слухання) і усвідомлення їх нерозривної єдності. Людина може володіти широким репертуаром цікавих фактів та історій, але водночас не здатною підтримати елементарний діалог.

6. *Понятійний апарат*. Для успішного досягнення групових та індивідуальних цілей людині в багатьох міжособистісних ситуаціях необхідно використовувати систему спеціальних понять. Оволодіння більшістю професій неможливо без засвоєння спеціального понятійного апарату, відповідно на тренінгах для педагогів доцільно використовувати педагогічну термінологію, а для тренінгів для військових – специфічну військову.

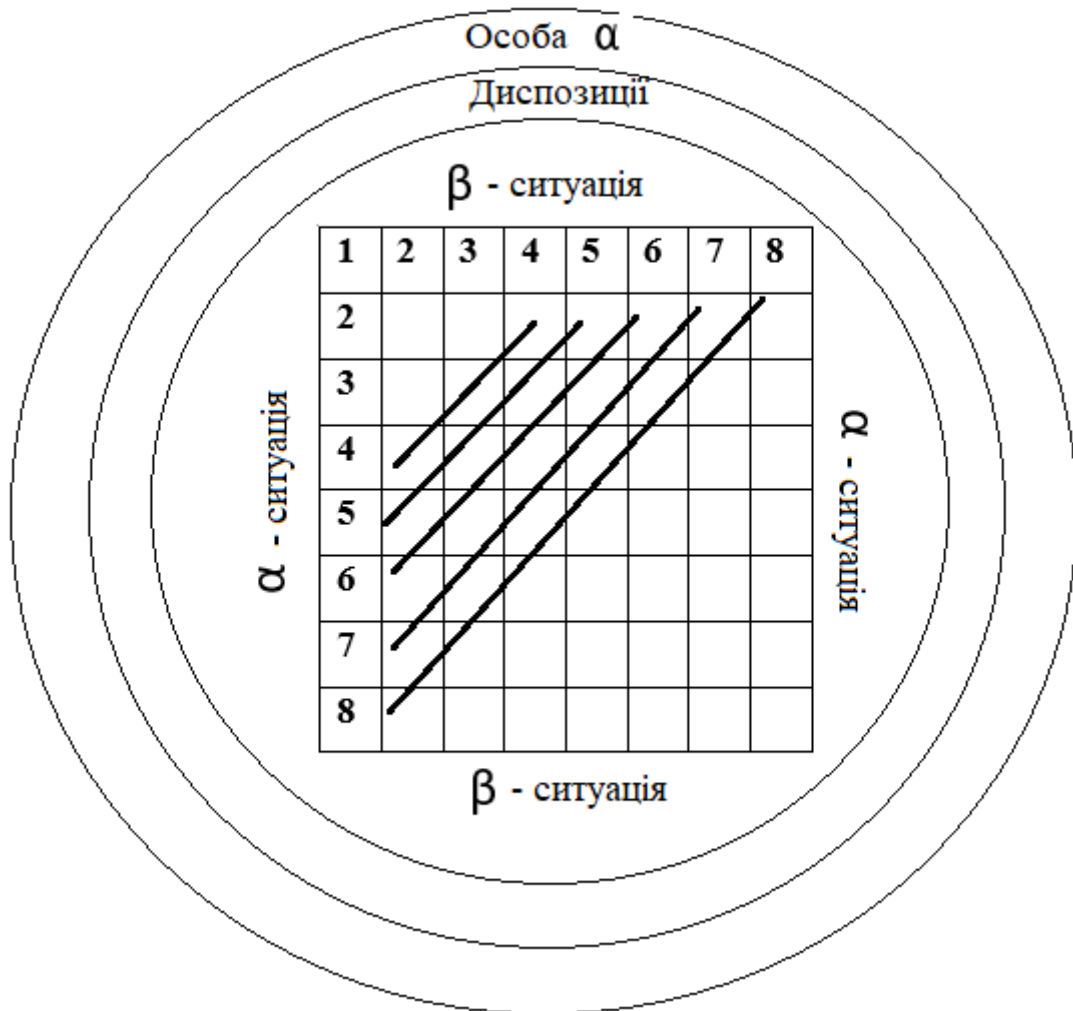
7. *Співвіднесеність із фізичним середовищем*. Кожна ситуація має свої просторові межі, а її учасники зазвичай пов'язані певним місцем дії.

8. *Особливості комунікативних засобів*. Будь-яка ситуація має свою лінгвістичну специфіку. Знання мов, володіння функціональними стилями, спеціальними лексиконами розширює можливості індивіда в оволодінні ситуаціями.

9. *Типові труднощі*. Входження в нову культуру, керівництво людьми, організаторська робота, адаптація новачків на виробництві, взаємоадаптації

молодого подружжя – приклади типових складних ситуацій. Дискомфорт або навіть панічне ухилення від стресової ситуації, відповідно супроводжується відмовою від намічених цілей.

Транзакційна матриця у спілкуванні (Ю.М. Ємельянов)



Транзакційна матриця у спілкуванні

α – ситуація: сприйняття спостерігача;

β – ситуація: сприйняття учасником;

міжособистісна ситуація.



Параметри міжособистісної ситуації:

1. Цілі діючих осіб
2. Правила
3. Ролі
4. Репертуар дій
5. Послідовність взаємодії (патерни)
6. Поняття як засоби взаємодії
7. Комунікативні коди
8. Співвіднесення із фізичним і предметним середовищем

Розглянемо їх детальніше.

1. Цілі: інструментальні (усвідомлені та сформульовані) та его-потребові (часто неусвідомлювані людиною)
2. Правила: вимоги до бажаної, допустимої та небажаної поведінки
3. Ролі: кожна ситуація містить низку ролей, хто, що обирає. Рольові ігри примітивізують реальну ситуації.
4. Репертуари дій: набори дій, спрямовані на досягнення мети.
5. Послідовність взаємодії – зразки поведінки.
6. Поняття як засоби взаємодії – єдине тлумачення слів, термінів, стосунків для учасників взаємодії.
7. Комунікативні коди – специфіка вербального і невербального спілкування.
8. Співвіднесення з предметним і фізичним середовищем – кожна ситуація має свої просторові межі, її учасники пов'язані певним місцем дії.

Питання:

- 1) Що я відчуваю по відношенню до ситуації в цілому?
- 2) Що я хочу насправді?
- 3) Що мені заважає (які перешкоди існують)?
- 4) Дзеркальні запитання
- 5) Естафетні запитання

Взаємодія в параметрі «Цілей» - Учасника і Спостерігача.

З початку 80-х років розвивається відносно новий для радянської психології напрямок – активне соціальне навчання (Г.О. Ковальов, Л.А. Петровська, Ю.М. Ємельянов, Н.М. Коряк, Т.С. Яценко).

Підвищений інтерес до методів активного соціального навчання, таких як ділові та організаційно-управлінські гри, методи дискусійних груп, методи групової психологічної корекції, зумовлений діалектикою соціального розвитку тих часів, зокрема інтенсифікацією соціальних зв'язків особистості, розширенням поля її спілкування, яке стало більш різноманітним і напруженим. Відповідно, актуалізуються підвищені вимоги до культури спілкування, уміння швидко і адекватно орієнтуватися у різних міжособистісних ситуаціях. На розв'язання цих завдань й спрямовані різні форми соціально-психологічного тренінгу, що займають важливе місце серед методів активного соціального навчання.

Г.О. Ковальов (1947-1997) одним із перших звернувся до прикладної соціальної психології, апробувавши різні види тренінгу з метою корекції психологічних характеристик суб'єктів спілкування. Розробки з цієї проблеми він узагальнив у кандидатській дисертації (1980 р.). У наступні роки вчений досліджував



проблеми психологічного впливу, вивчав їх види, об'єктивні і суб'єктивні чинники, що визначають їхні основні параметри, розробив технологію організації різноякісних впливів зі заздалегідь запланованим результатом. За підсумками проведених досліджень в 1991 р. Г.О. Ковальов захистив докторську дисертацію: «Психологічний вплив: теорія, методологія, практика». Він виділив три основних напрямки вивчення предмета психології впливів, що визначили розробку типології основних стратегій психологічного впливу: "імперативну", "маніпулятивну" і "розвиваючу". Це так звані об'єктна або реактивна парадигма (психіка як пасивний об'єкт впливів), суб'єктна або акціональна парадигма (особистість впливає на інформацію, яку отримує із-зовні) і суб'єкт-суб'єктна чи діалогічна парадигма (психіка є активною, відкритою, інтегрованою системою, яка взаємодіє із іншими таким ж відкритими системами). У процесі взаємодії з довкіллям, людина відчуває (і сама реалізує) безперервні, пов'язані між собою впливи: екологічні (індивід), соціальні (особистість), культурологічні (суб'єкт) і автовпливи (індивідуальність). Максимально позитивним психологічним ефектом (виховним, психокорекційним, особистісно-розвивальним) є впливи, реалізовані в процесі взаємодії систем "відкритого" типу (міжособистісне спілкування на рівні діалогу). Навпаки, мінімальними можливостями в аспекті розвитку систем (або навіть деструктивним потенціалом) володіє організація впливів в системах "закритого" типу ("монологічні" форми міжособистісних контактів). Окрему увагу Г.О. Ковальов приділяв дослідженню педагогічних впливів, зокрема акцентував увагу на творчому характері педагогічного спілкування, що реалізується в процесі пізнання педагогом особистості учня; в організації безпосередньої взаємодії і впливу на дитину; в управлінні власною поведінкою педагога-вихователя; у виборі засобів педагогічного впливу.

Основоположник теорії та практики соціально-психологічного тренінгу в СРСР **Л.А. Петровська** (1937-2006) окреслила процес особистісних змін, що відбуваються при застосуванні методів активного соціального навчання:

а) тренінг, хоча й ініційований зовнішнім емоційно опосередкованим імпульсом, започатковує зміни, сприяє формулюванню людиною завдання на особистісний смисл;



б) після формулювання завдання на особистісний смисл, розпочинається відповідна внутрішня робота, спрямована на деталізацію завдання, його більш точне розуміння;

в) розуміння особистісних смислів відбувається при включеності людини в реальну систему діяльності;

г) кінцевий результат процесу у вигляді справжніх довготривалих особистісних змін не є гарантованим.

Л.А. Петровська підкреслює, що зазвичай тренінг виконує лише роль поштовху до початку особистісних змін, тобто не охоплює весь процес зміни в цілому, а стосується лише його початкової стадії. Внутрішня робота по реалізації завдання на особистісних смисл і отримання підтримки процесу від зовнішнього середовища найчастіше переважно або й повністю відбуваються за межами тренінгу, у галузі післягрупового повсякденного життя учасників. Звідси, можна стверджувати, що жодним тренінгом неможливо відмінити чи замінити реальне життя як галузь розвитку та зміни особистості.

Практично усі форми соціально-психологічного тренінгу, як зазначає Л.А. Петровська, спрямовані на розвиток в учасників міжособистісної сенситивності, емпатії, підвищення точності міжособистісного сприймання.

Н.М. Коряк аналізувала проблеми узгодження цілі соціально-психологічного тренінгу (розвиток особистості його учасників) з цілями замовника – конкретної організації, зацікавленої у розв'язанні своїх приватних організаційних проблем тренінговими методами.

Основною складовою тренінгу є процес зворотнього зв'язку, наприклад відеозапис при тренінгах керівництва групою дискусією (для ознайомлення усіх учасників із результатами опитування) чи особистісний зворотній зв'язок у Т-групах (інформування інших учасників тренінгу про те, як сприймається та інтерпретується їх поведінка). Ефективний зворотній зв'язок неможливий без ситуації довірчого спілкування – лише повага, взаємопідтримка і довіра один до одного зумовлюють чесність, щирість і відкритість партнерів.

Умови конструктивного зворотнього зв'язку: ситуація довіри, описовий (а не оціночний) характер зворотнього зв'язку, його невідтермінованість, а отже й актуальність, релевантність потребам тих, хто її отримує та відправляє, реалізація лише у контексті тренінгової групи. Наприклад, оціночним зворотнім зв'язком є «ти - хороший», «ти - поганий», що актуалізує захисні механізми, не дозволяє інформації стати цільовою та зумовлює негайну імпульсивну реакцію («сам дурак»); описове формулювання зворотнього зв'язку виглядає як «твої слова завдають мені болю», тут автор висловлюється про себе, не дає оцінок іншому, виражаючи лише свої емоції, які повинні вплинути на того, кому вони адресовані. Віддeterminований зворотній зв'язок завжди спотворюється фактором часу, а

тому у тренінговій роботі так важливо дотримуватися принципу «тут-і-тепер».

Зазначимо, що Л.А. Петровська серед методів активного соціального навчання виділяла саме *соціально-психологічний тренінг (СПТ)*, визначаючи його як своєрідні форми навчання знанням і окремим умінням у сфері спілкування, а також форми відповідної їх корекції. З точки зору змісту коло завдань, що вирішуються засобами СПТ, широке та різноманітне, і відповідно різноманітними є й форми тренінгу, які можна розділити, зокрема, на два великі класи: а) орієнтовані на розвиток спеціальних умінь (наприклад, вміння вести дискусію, вирішувати міжособистісні конфлікти) і б) спрямовані на поглиблення досвіду аналізу ситуацій спілкування – підвищення адекватності аналізу себе, партнера по спілкуванню, групової ситуації в цілому. Аналізуючи можливості застосування СПТ для формування комунікативної компетентності педагогів Л.А. Петровська визначає такий тренінг як комплекс занять, спрямований на підвищення соціально-психологічної компетентності вчителя, передусім знань та умінь у галузі педагогічного спілкування, де спілкування розуміється в єдності його комунікативної, інтерактивної і перцептивної сторін.



Новизна поняття «тренінг», в найзагальнішому тлумаченні означає прикладну теорію навчання, що сприяє гармонійному розвитку людини. При цьому слово «тренінг», на думку **Ю.М. Ємельянова**, в структурі російської мови повинно використовуватися не стосовно методів навчання, а для позначення засобів розвитку здатності до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема спілкуванням.

Іншими словами, *професійний психолого-педагогічний тренінг (ПППТ)* є головною передумовою того, щоб привести в дію внутрішні резерви педагога і психолога, актуалізувати їх здатність до саморозвитку, самопізнання. По суті, це комплекс вправ, спрямованих на підвищення здатності до саморегуляції, розвитку активності, творчості, інтуїції, високої працездатності, конструктивності мислення, стресостійкості.

Разом із своїм вчителем, професором Є.С. Кузьм'їним, Ю.М. Ємельянов пропонує умовно об'єднати активні групові методи в три основні блоки: а) дискусійні методи (групова дискусія, розбір випадків з практики, аналіз ситуацій морального вибору та ін.); б) ігрові методи: дидактичні і творчі ігри, в тому числі ділові (управлінські) ігри, рольові ігри (поведінкове навчання, ігрова психотерапія, психодраматична корекція); контргра (транзактний метод усвідомлення комунікативної поведінки); в) сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чутливості і сприйняття себе як психофізичної єдності).

В історії розробки активних методів навчання перші спроби полягали в аналізі конкретних ситуацій (випадків з практики або спеціально сконструйованих дидактичних завдань). При цьому неминуче ігнорувалися індивідуальні відмінності і особливості реальних міжособистісних відносин учасників, тобто ситуація поставала як незалежна від людей, які беруть в ній участь. Однак, той, кого навчають, подібно до того як це відбувається в житті, повинен не просто накопичити в своїй пам'яті картотеку можливих рішень міжособистісних ситуацій, а навчитися усвідомлювати свою участь в них. Дидактичний результат при цьому формулюється як здатність компетентної участі в міжособистісних ситуаціях. Це не виключає необхідності навчання певним навичкам спілкування, але ставить його в залежність від динаміки міжособистісних подій.

Ю.М. Ємельянов розробив нову організаційно-дидактичну форму за назвою *навчально-тренувальна група*. Він сформулював принцип суворої відповідності результатів навчального впливу тим вимогам, які пред'являються до кадрів фахівців того чи іншого профілю і рівня. Невдачі застосування активної соціально-психологічної підготовки зумовлені саме ігноруванням цього принципу.

У суспільній практиці історично склалася природна форма передачі знань, умінь і навичок, що здійснюється в умовах спільної діяльності людей, через їх взаємозалежну участь у різних життєвих ситуаціях. Мимовільне засвоєння індивідом цілісного соціального досвіду, результат інтеріоризації узгодженої діяльності оточуючих його людей через спостереження і участь в міжособистісних ситуаціях Ю.М. Ємельянов запропонував назвати *ефектом транзитивного навчання*. Поняття «*транзитивне навчання*» походить від лат. trans (через, наскрізь) і фр. situation (сукупність обставин, ситуація), тобто «транзитивний» означає той, що виник в результаті взаємодії сукупності обставин, що складають міжособистісну ситуацію.

Завдяки даному ефекту сама по собі залученість дітей у спільноту раніше виявлялася достатньою умовою підготовки їх до дорослого життя. З поділом праці, диференціацією професій, збільшеним обсягом і

спеціалізацією знань орієнтація на цей природний вид навчання поступово поступилася місцем логіко-вербальним методам педагогічного впливу. Однак завдяки ефекту транзитивного навчання висока академічна успішність часто не гарантує високих ділових і моральних якостей випускника і, навпаки, всупереч безграмотної організації навчання, наука, мистецтво і виробництво поповнюються дійсно освіченими людьми. У низці галузей діяльності фахівці-практики досі цінуються вище їх дипломованих колег. Витоки транзитивної навчальності, базуються на життєво необхідній здатності людського індивіда спостерігати і співставляти різні компоненти подій, що відбуваються навколо при дуже обмеженій можливості безпосередньо брати участь в них.

Крім того, Ю.М. Ємельяновим підготовлено програму практикуму із *паритетного діалогу* (розмова рівних людей, основа соціально-психологічної компетентності тобто здатності до ефективного спілкування), що включає методики: на визначення рівня педагогічної самокритичності, особистісного ставлення до різних видів діяльності, визначення індивідуального стилю міжособистісної поведінки, стратегії дискусійної поведінки, поведінки в умовах конфлікту тощо. Запропоновано методики проектування навчально-тренувальних сесій для фахівців, що мають кваліфікацію психологів-тренерів; методику навчання сімей паритетному діалогу, методику навчання діалогу в умовах групової дискусії, а також методику оцінки ефективності проведених занять із паритетного діалогу.

Розроблений **Т.С.Яценко** (нар. 1944 р.) *метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН)* збагачує та розвиває сучасні психологічні ідеї, розкриває шляхи відновлення гармонійності внутрішньої структури майбутніх психологів і педагогів. АСПН подібний до соціально-психологічного тренінгу (СПТ), але має й низку відмінностей: спільною є гуманістична орієнтація всіх психокорекційних процедур; до відмінностей можна віднести максимілізацію спонтанності групової взаємодії при АСПН та орієнтованість процедур на дослідження особистісної проблеми суб'єкта спілкування. Через виявлення психологічних причин труднощів у спілкуванні психолог намагається не лише розширити самосвідомість педагога, але і вплинути на його установки, переорієнтувати увагу з власного "Я" на "Я" іншої людини. У руслі АСПН використовують різноманітні напрямки і методи соціально-психологічного впливу з метою розвитку у



індивідів здатностей до ефективнішого соціального функціонування, а також підвищення їх психологічної культури і соціально-психологічної компетентності як суб'єктів спілкування.

Практичним методом дослідження виступає *метод активного соціально-психологічного пізнання (АСПП)*, як форма групової глибинно-психологічної психокорекції студентів, що сприяє вивченню чинників емоційної дезадаптації, які проявляються в поведінці. Згодом Т. С. Яценко все більше зосередила свої зусилля на розробці теорії, що відображає внутрішні властиві психіці динамічні процеси і відповідні методи пізнання, які враховували б закономірності і функціональні особливості несвідомої сфери. У психодинамічній парадигмі спонтанність і мимовільність поведінки суб'єкта є основоположним принципом організації глибинного пізнання, що відкриває перспективи вивчення внутрішніх детермінант мимовільної активності психіки. Метод активного соціально-психологічного навчання з часом набув інструментальних можливостей проникнення в глибини психіки з метою їх індивідуалізованого пізнання і надання практичної допомоги суб'єкту. Таким чином, багаторічні дослідження дають підстави Т. С. Яценко внести уточнення в назву методу «активне соціально-психологічне навчання», змінивши термін «навчання» на - «пізнання» (аббревіатура - АСПО змінюється на АСПП).

Як зазначає Х.Міккін володіння технікою недирективного управління діалогом корисно для тренерів, проте «один дидактичний тренінг ще не забезпечує готовності психотерапевта до практичної роботи. Іншою суттєвою ланкою підготовки є динамічний тренінг, або «група особистого досвіду». Отже, набуття навичок діалогу пов'язане із «тренуванням» окремих особистісних якостей, в умовах особистісної невідкоректованості психолога. Діалогічність передбачає контекстність, цілісний підхід, що може істотно обмежувати результативність такої підготовки.

Методами відеотренінгу є: рольова гра, групова дискусія, вправи з відеозаписом, психогімнастика, методи психологічного розвантаження, демонстрація моделей потрібного спілкування, самоосвіта учасників тренінгу по його завершенні, індивідуальне консультування.

Рольова гра, у якій відтворюються складні ситуації особистісного спілкування, на відміну від тренінгів Ю.Ємельянова, Х. Міккін пропонує використовувати короткі рольові ігри (не більш як 5-7 хвилин), акцентуючи, що саме вони є найбільш ефективними для розвитку комунікативної компетентності.

Групова дискусія у трьох формах: 1) тренер діє виключно за створеним ним же інформаційним листком, тобто директивно спрямовує

дискусію; 2) обговорення рольових ігор, коли роль тренера зводиться до мінімуму і вся ініціатива дискусії покладається на її учасників; 3) підведення підсумків наприкінці сеансу, коли тренер веде обговорення, але директивно включається в нього лише за необхідності.

Вправи з відеозаписом застосовуються для опрацювання окремих елементів техніки спілкування, а також для стимулювання процесів групової динаміки.

Психогімнастика у тому числі вправи сензитивності, проводяться для всієї групи разом із тренерами з метою управління процесами групової динаміки та емоційним станом групи. На відміну від методів психологічного розвантаження, психогімнастика передбачає активні дії за інструкцією тренера.

Методи психологічного розвантаження спрямовані на підтримку високої працездатності групи протягом усього тренінгового дня. Сюди відносять спеціальні аудіовізуальні програми, підібрані відповідно до естетичних інтересів групи. Разове психологічне розвантаження не повинно тривати довше 5 хвилин.



Демонстрація моделей *потрібного спілкування* здійснюється тренером відповідно до створеного ним плану, водночас поведінка тренера є об'єктом свідомого та несвідомого наслідування учасників, звідси – високі вимоги до техніки спілкування самих тренерів.

Самоосвіта учасників тренінгу по його завершенні – полягає у тренуванні набутих навичок в процесі професійного спілкування, завдання тренера при цьому – створення відповідної мотивації учасників і надання їм можливостей для консультації у позатренінговий час.

Індивідуальне консультування на тренінгу, у перервах між сесіями та по завершенню тренінгу.

В процесі навчання головними методами є рольова гра, групова дискусія, вправи, додатковими – демонстрація моделей, самонавчання і консультування.

В процесі групової динаміки основними є психогімнастика та психологічне розвантаження, додатковими – групова дискусія і вправи.

В процесі розвитку особистості, головні методи – індивідуальне консультування і групова дискусія, додатковими – рольова гра і самоосвіта.

У 80-х роках великої популярності набули *тренінги професійного педагогічного спілкування*, розроблені В.А. Кан-Каліком. **В. А. Кан-Калік** (1946-1991) був одним із засновників досліджень проблем педагогічного спілкування, розглядаючи його як найважливішу складову професійної творчої діяльності вчителя. Він визначав *професійне педагогічне спілкування* як систему прийомів і навичок органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якого є обмін інформацією, організація виховних впливів і взаємин за допомогою різних комунікативних засобів.

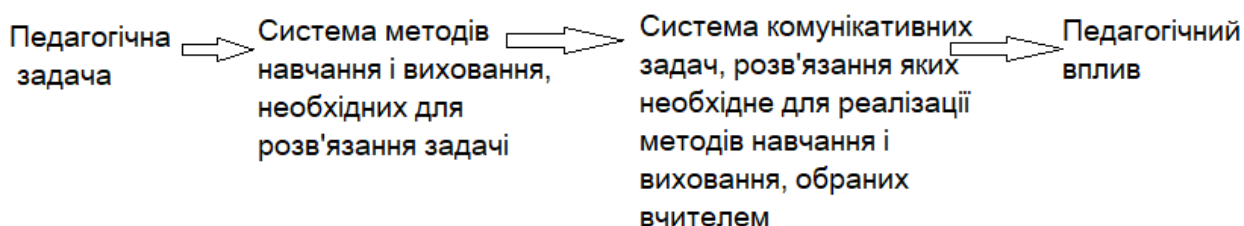
Структура професійного педагогічного спілкування, за В.А. Кан-Каліком, включає низку стадій: 1) орієнтування в умовах спілкування, усвідомлення педагогом свого стилю комунікації з аудиторією, відновлення в комунікативній пам'яті попередніх особливостей спілкування у даному колективі, уточнення стилю спілкування. в нових комунікативних умовах, створення позитивної атмосфери; 2) залучення до себе уваги об'єкта педагогічного спілкування, де особливого значення набувають мовленнєві характеристики комунікативної діяльності; 3) своєрідний пошуковий етап: відбувається, швидке коригування та остаточне уточнення прийомів педагогічного спілкування; 4) вербальне педагогічне спілкування: вербальні здібності вчителя: виразне яскраве мовлення, що може викликати яскраві образи у слухачів; 5) зворотний зв'язок – змістовний і емоційний.

Типи педагогічного спілкування за В.А. Кан-Каліком

Відображення	Ставлення	Звернення	Тип спілкування
Складне (+) / Просте (-)	Особистісне (+) / Рольове (-)	Відкрите (+) / Закрите (-)	
+	+	+	Діалогічне
-	+	+	Довірче
+	+	-	Рефлексивне
-	+	-	Альтруїстичне
+	-	+	Маніпулятивне
-	-	+	Псевдодіалогічне
+	-	-	Конформне
-	-	-	Монологічне

Спілкування, на думку В.А. Кан-Каліка, виступає як засіб вирішення навчальних завдань; соціально-психологічне забезпечення виховного процесу; спосіб організації взаємин викладача і учнів.

Процес педагогічного спілкування відповідно є системою комунікативних завдань, де можна виділити наступні етапи їх розв'язання: аналіз ситуації; перегляд варіантів і вибір з них оптимального; комунікативна взаємодія; аналіз отриманих результатів.



Конкретизоване в педагогічній діяльності, спілкування, таким чином, виступаючи і як процес вирішення педагогом безлічі комунікативних завдань, і як його результат, є професійно творчою категорією. У процесі спілкування з дітьми педагог здійснює психологічний і комунікативний пошук, пов'язаний з пізнанням індивідуальної своєрідності іншої особистості (вихованця), і вибір відповідно до цього своєрідністю специфічного репертуару виховних доцільних впливів щодо даної дитини. Необхідність постійного розв'язання педагогом комунікативних завдань - як відображення завдань педагогічних - в свою чергу, надає комунікативній структурі педагогічної діяльності яскраво виражений евристичний характер.

Продовжуючи традиції В.А. Кан-Каліка, **І.В. Зимня** (нар. 1931 р.) функціональною одиницею спілкування вважає комунікативну задачу, яка функціонує всередині комунікативного акту. Її вихідними пунктами є: педагогічне завдання, наявний рівень педагогічного спілкування вчителя і класу, врахування індивідуальних особливостей учнів, врахування власних особливостей і методів роботи за допомогою комунікативно-мовленнєвої стратегії. Розв'язати задачу - значить побудувати подумки або письмово орієнтовну основу діяльності у вигляді прогнозу, а потім виконати цю, зокрема й педагогічну діяльність.



Тренінг професійного педагогічного спілкування згідно із В.А. Кан-Каліком, це система вправ, спрямованих на оволодіння основами професійного спілкування, що складається із двох циклів: 1) включає в себе два цикли: вправ на практичне оволодіння елементами педагогічної комунікації, що сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління спілкуванням; 2) вправ на вміння діяти у конкретних педагогічних ситуаціях.

Отже, психологія спілкування радянського періоду характеризується дослідженнями у галузі психолінгвістики, аналізу комунікації у її зв'язку із індивідуальним стилем діяльності, дослідженням довірчого спілкування і становленням соціально-психологічних тренінгів, спрямованих, зокрема й на формування у педагогів навичок ефективної комунікації. При цьому спілкування розглядається як особливий вид діяльності, що в одних ситуаціях виступає самостійним проявом комунікативної активності, а в інших – виявляється включеним у більш складну діяльність і є обов'язковою умовою її успішного виконання.

1.4 Розвиток уявлень про педагогічну комунікацію у психології пострадянського періоду

Угазальнивши результати своїх попередніх досліджень **В.М. Куніцина** з колегами визначили міжособистісне спілкування як таке, що реалізується за допомогою засобів мовленнєвого і немовленнєвого впливу у взаємодії між декількома людьми, в результаті чого виникають психологічний контакт і певні стосунки між учасниками спілкування. Чим менше стереотипним є сприйняття людьми один одного, чим глибший рівень взаємного саморозкриття партнерів, чим більше різноманітних і унікальних подій наповнюють історію їхніх стосунків, тим коректніше буде назвати дане спілкування міжособистісним.

Основною структурною одиницею аналізу міжособистісного спілкування є не окрема людина, а взаємозв'язок, взаємодія людей, які комунікують між собою. Це означає, що кожен з учасників спілкування істотно впливає на поведінку іншого, між їхніми висловлюваннями і вчинками виникають причинні залежності. Обмінюючись повідомленнями, співрозмовники пристосовують їх до конкретної ситуації спілкування; зміст отриманої інформації значною мірою переробляється, реструктурується в залежності від оцінки самих себе, один одного, навколишньої дійсності. Відповідно, інтерес для дослідників міжособистісного спілкування представляє саме міжособистісна поведінка (або «трансакція», якщо вжити термін американського психолога Е. Берна), що має нові якості, порівняно з індивідуальними діями кожного учасника поза ситуацією взаємодії.

Наукова школа **В.М. Панфьорова** базується на заявленому у 1990 р. науковому напрямку «Інтегративний підхід в психології» в зв'язку із завданням реконструкції психологічного знання в освіті. Значну увагу дослідник зі своїми колегами приділяли систематизації психологічних категорій, філософському осмисленню сучасної психологічної науки, не останнє місце у цьому процесі займали проблеми психології спілкування. Насамперед дослідження школи В.М. Панфьорова присвячені психології стосунків, пізнання людьми один одного, психології професійної діяльності

вчителів, організаторів дозвілля, інженерів і психологів, інтегративного підходу у психології людини і зокрема, в процесі здобуття нею освіти.

На думку В.М. Панфьорова, для систематизації знань в освіті доречно використовувати модель людини як суб'єкта взаємодії, яка передбачає п'ять основних векторів його суб'єктної активності. Суб'єктність у даному випадку розуміється як здатність до довільності вибору людиною спрямованості своєї поведінки. Три з них пов'язані із роллю людини як суб'єкта пізнання. Один вектор пізнавальної активності, здійснюваної у вигляді психічної діяльності, спрямований на визначення стану власного організму і продукує анатомічні, фізіологічні, біохімічні знання про тілесну цілісність в уявленнях про самопочуття і здоров'я людини. Інший – на об'єкти зовнішнього світу і дає знання про властивості цих об'єктів як предметів наших потреб, що включає знання всіх п'яти базових властивостей природних об'єктів (мова йде про фізичні, хімічні, біологічні, психічні, соціальні властивості). Третій – пов'язаний із внутрішніми психічними процесами і психічними образами, які виникають у свідомості і самосвідомості людини, результатом чого є знання



про психологію людини. Перший і третій вектори вказують на людину як природний і незмінний об'єкт самопізнання. Цей процес органічно вбудований в життєдіяльність людини від народження до смерті незалежно від його усвідомленості. Тому в загальноосвітніх стандартах ці знання повинні фігурувати у першу чергу. Їх

можна сформулювати під наступними назвами інтеграційних навчальних дисциплін: «Людинознавство» і/або «Психологія людини». Другий вектор вказує на об'єкти зовнішнього світу як предмети пізнавальної активності людини. Психологічним продуктом цього пізнання є суб'єктивна «картина світу», в якій міститься індивідуальне розуміння спостережуваних об'єктів і їх прагматичної придатності для задоволення актуальних і потенційних потреб. Цей світ об'єктної реальності нескінченно великий, і охопити його в одній навчальній дисципліні неможливо. Тому виникає проблема об'єктної систематизації в навчальних дисциплінах. Підставою для такої систематизації може послужити триєдність суб'єктних ролей людини, про яку багато разів писав і говорив Б. Г. Ананьєв. Йдеться про розуміння людини як суб'єкта пізнання, спілкування і праці. Цю триєдність слід розглядати як основні вектори спрямованості зовнішньої активності людини.

Четвертий етап у розвитку наукової школи О.О. Бодальова (так званий її московський етап) розгортався у 1980-2000-і рр. – саме у цей час акцент у дослідженнях феномена спілкування змістився на обґрунтування стратегій і

тактик навчання ефективному спілкуванню професіоналів, зайнятих у сфері діяльності «людина-людина» (Г.А. Ковальов, Т.С. Яценко та ін.). Виявлено залежності між характером різних впливів на людину і сформованим у неї комунікативним ядром особистості (Т. П. Скрипкіна, А. Н. Сухов і ін.), аналізувалися зв'язки між особливостями спілкування та особистісними змінами в процесі відновлення порушеного мовленнєвого спілкування при сенсорній депривації (Ю. Б. Некрасова, Н. Л. Карпова, А. В. Суворов і ін.). Дослідження показали, що міжособистісне пізнання визначається характеристиками соціально орієнтованої діяльності суб'єкта і має активно-діяльнісну природу. Підтвердженням цієї позиції став цілий цикл робіт, виконаних в рамках акмеологічного підходу, де вивчалися професійні особливості міжособистісного пізнання і спілкування.

У 1990-2000-і рр. виконані наукові дослідження в галузі соціальної мотивації взаємодії і спілкування людей, соціального інтелекту (М.Л. Кубишкіна, В.М. Погольша, І.В. Кузнєцова та ін.); взаємодії і міжособистісних відносин людей різних вікових груп (Т.Б. Юшачкова, Т.В. Казанцева, Д. Берштейн та ін.), морально-етичних проблем міжособистісних відносин і спілкування (А.А. Моїсєєва, М.Т. Султанова, О.А. Жданова, Д.Р. Павлова та ін.).

Психологічні особливості мотивації соціального успіху досліджувала **М.Л. Кубишкіна**, яка довела, що соціальний успіх неможливий без ефективної комунікації та складається із трьох компонентів: прагнення до визнання, популярності, престижу; прагнення до досягнень в значимій діяльності; прагнення до суперництва. Тип особистісно-мотиваційної системи може сприяти ефективності діяльності в різних галузях. Якщо людина обирає діяльність, яка не відповідає її особистісно-мотиваційним особливостям, то самореалізація в межах цієї галузі можлива лише із використанням додаткових зусиль як при оволодінні професією, так і при роботі над собою. *Соціально-психологічні механізми особистісного впливу в процесі спілкування* вивчала **В.М. Погольша**, згідно з якою в основі здатності до особистісного впливу лежить симптомокомплекс особистісних рис, таких як, впевненість в собі, адаптивність, активна позиція у взаємодії, легкість і навички спілкування і соціальний інтелект в цілому. Цей симптомокомплекс В.М. Погольша визначає як базовий комунікативно-особистісний потенціал впливу та пропонує низку тренінгових програм для його розвитку. **І.В. Кузнєцова** досліджувала *мотив афіліації у міжособистісному спілкуванні*. Розуміння в міжособистісному спілкуванні є



основою для формування емоційно-довірчого спілкування. Легкість, емоційна привабливість і довіра є властивостями, що компенсують незадоволеність потреби в емоційно-довірчих відносинах. Задоволення потреби в емоційно-довірчому спілкуванні свідчить про вміння встановлювати, підтримувати і розвивати міжособистісні неформальні відносини. Надмірно висока і занижена потреба в сукупності з несформованістю комунікативних навичок і наявністю психологічних захистів призводить до незадоволеності наявними відносинами, й, відповідно внутрішньособистісних і міжособистісних конфліктів. Розглядаючи *проблеми розуміння і нерозуміння людьми один одного*, **Т.Б. Юшачкова** приходить до висновку, що в свідомості людей нерозуміння, передусім, пов'язано з процесом спілкування, взаємодії з іншою людиною. В основі нерозуміння завжди лежить певна суперечність, розбіжність, відсутність єдності, неприйняття, одним словом, певна дисгармонія у відносинах з іншою людиною, яка переживається як стресова ситуація, що супроводжується негативними емоційними реакціями. Предметом нерозуміння, що викликає труднощі у відносинах, виступають конкретні справи, вчинки, висловлювання і меншою мірою особистісні особливості іншої людини. У чоловіків успішність в прогнозуванні розвитку ситуації міжособистісної взаємодії, що включає розуміння мотивів поведінки її учасників, часто поєднується з низьким рівнем розуміння невербальної поведінки іншої людини. У жінок спостерігається тенденція до поєднання рівня сформованості здібностей до розуміння невербальної поведінки і до прогнозування розвитку ситуації міжособистісної взаємодії. Соціально-психологічні детермінанти міжособистісної прихильності й, зокрема, проблеми самотності навіть за наявності кола спілкування, досліджувала **Т.В. Казанцева**. Автономний тип прихильності особистості усвідомлює і приймає як факт залежність в близьких відносинах, так і факт незалежності. Гіперзалежний тип не визнає і не реалізує свою незалежність. Відмінною рисою псевдоавтономного типу є неприйняття будь-якої форми залежності і орієнтація на особисту незалежність. Дезорієнтований тип не сприймає ні взаємозалежності, ні незалежності. Тип прихильності визначається двома групами особистісних властивостей – «суб'єктність» (або незалежність від змін середовища) і «просоціальна спрямованість». «Суб'єктність» включає такі якості, як низька чутливість до нехтування, самодостатність, високий соціальний інтелект, розвиненість комунікативних навичок, емоційна зрілість і співвідноситься з установкою щодо незалежності – прийняттям її і здатністю реалізувати в поведінці. «Просоціальна спрямованість» включає в себе прагнення до афіліації та стабільності близьких відносин, доброзичливість, альтруїзм, довіру, емпатію і співвідноситься з соціально-психологічною установкою щодо міжособистісної залежності.

Дослідження індивідуального стилю спілкування були пов'язані з вивченням проблем **професійного педагогічного спілкування**. в руслі полісистемного дослідження індивідуальності (А.Г. Ісмагілова). **А.Г. Ісмагілова**, розглядає педагогічне спілкування з позиції взаємодії систем метаіндивідуального світу, теоретично та експериментально довела, що стиль педагогічного спілкування у взаємодії систем «вихователь» і «вихованець» виступає як системне утворення, що підтримує динамічну рівновагу цих систем і відображає їх позиційні відносини. Стиль педагогічного спілкування має ієрархічну, багатокомпонентну, багаторівневу структуру, представлену різними елементами педагогічного спілкування (мета, дії, операції). За формою стиль педагогічного спілкування може бути представлений як прояв різних форм активності вихователя, які проявляються в педагогічному спілкуванні: інформативною, презентативною, перцептивною і фасилітативною. Своєрідність цих форм активності визначається різними функціональними позиціями взаємодіючих систем, функціями активності в цій взаємодії. Стиль педагогічного спілкування виконує різні функції стосовно систем, що взаємодіють: інтеріндивідуальна (приспосувальна, компенсаторна), інтраіндивідуальна (системоутворююча, розвиваюча) і метаіндивідуальна (атрибутивна).

Процес становлення і вдосконалення стилю педагогічного спілкування зумовлений системою внутрішніх і зовнішніх умов. Система внутрішніх умов представлена особливостями індивідуальності педагога (вимоги системи «вихователь»). Система зовнішніх умов – особливостями дітей, які спілкуються з вихователями і умовами його професійної діяльності, в контексті якої розгортається спілкування, іншими словами, вимоги системи «дитина» і системи «суспільство».

Адаптивна модель педагогічного спілкування спрямована на пристосування ситуації взаємодії до індивідуальності вихователя і визначається ставленням до професійної діяльності як засобу досягнення особистого успіху. Розвиваюча модель становлення стилю спрямована на активний прояв індивідуальності вихователя в процесі її взаємодії з дітьми з урахуванням їх особливостей, як активних суб'єктів спілкування. Визначається вона ставленням до професійної діяльності як свого існування, прояву своєї самості. У процесі професійного розвитку педагога, поряд з позитивним, педагогічно доцільним стилем, може вироблятися і негативний, педагогічно недоцільний стиль спілкування. Він відображає позиційний дисбаланс у системах, що взаємодіють, це виявляється в пріоритеті позиції вихователя як



системи, а дитини - як підсистеми; він не враховувати інтереси дитини, як активного суб'єкта взаємодії, і негативно позначається на процесі розвитку дитини.

Спеціальні здібності вчителя в інтегральному дослідженні індивідуальності досліджувалися **Т.В. Хрустальновою**. Між компонентами педагогічних і предметно-педагогічних здібностей існують три типи функціональних взаємин: синергія, автономія і антагонізм. Переважання певного типу взаємин опосередковано етапом професійного становлення вчителя і специфікою навчального предмета. Відносини антагонізму і автономії переважають на етапі оволодіння професією (студенти) і етапі професійного вдосконалення (5-10 років педагогічного стажу). Відносини синергії – на етапі професійної зрілості (15-20 років педагогічного стажу), обумовлюючи професійну майстерність вчителя.

Цікавими є дослідження **В.І. Долгової** та **О.В. Мельник**, присвячені *емпатії та комунікативній компетентності педагогів*, зокрема модель формування професійної комунікативної компетентності: знання власних перцептивних вмінь, вербальних і невербальних засобів спілкування, власних особистісних якостей, що утруднюють процес спілкування, знання власних комунікативних здібностей, правил регуляції і засобів корекції комунікативної поведінки [30].

Зазначимо, у 2000-х роках у психології спілкування актуальними стали проблеми соціальної перцепції. Зокрема у Гродненському державному університеті імені Янки Купали¹⁷ нині на факультеті психології вивчається розвиток мотиваційних компонентів педагогічного спілкування та педагогічної діяльності; досліджується соціально-перцептивний еталон особистості як поліфункціональні детермінанти професійної педагогічної діяльності; вивчається соціальний інтелект, в рамках якого розробляються імпліцитні моделі соціального розвитку; вивчаються соціально-перцептивні аспекти педагогічних конфліктів і індивідуальні стилі спілкування у професійній педагогічній діяльності та життєдіяльності (Л.М. Даукша, К.В. Карпінський, Г.Ф. Михальченко, Л.А. Семчук). Тривають дослідження різних аспектів проблем соціальної перцепції і рефлексії.



Як зазначає **Л.М. Даукша**, найбільш значущими людськими потребами є потреби в спілкуванні, прийнятті, визнанні і самовираженні.

¹⁷ <http://psf.grsu.by/>

Саме вони зумовлюють значимість формування сприятливого враження про себе, що, безумовно, відбивається в соціальній успішності людини. При цьому для педагогів з високим соціальним інтелектом характерна така стратегія самопрезентації як атрактивна поведінка, а для педагогів із низьким соціальним інтелектом – демонстрація сили та статусу тобто силовий вплив. Розглядаючи сенсожиттєві кризи особистості, **В.Г. Карпінський** зазначає, що спілкування відіграє важливу роль у виникненні цих криз, зокрема усі кризи завжди характеризуються утрудненим спілкуванням та проблемами у соціальній перцепції.

Отже, у психології пострадянського періоду велику увагу приділено міжособистісному спілкуванню педагога, акмеологічний підхід до педагогічної комунікації, мотивація соціального успіху в процесі спілкування.

1.5 Стили педагогічного спілкування у радянській та пострадянській психології

Вивчення стиля спілкування в цьому напрямку, в аспекті використання влади та її впливу на психологічний клімат групи, розпочато К. Левіним ще у 1938 році, саме він започаткував соціально–психологічне поняття “стиль лідерства”. Основою для його класифікації стилів спілкування став розподіл контролюючих функцій між партнерами у ході взаємодії, тут береться до уваги формально–рольова сфера спілкування, чи інакше кажучи, індивідуально–типологічні особливості взаємодії керівника з підлеглими. К. Левін назвав і описав три стилі керівництва: авторитарний, демократичний і стиль надання повної свободи дій чи усунення від керівництва (*laissez-faire*). Його трьохкомпонентна схема для диференціації стилів керівництва стала класичною, але далеко не єдиною.

Частина авторів, які займалися цим питанням, звужували цю диференціацію до біполярного континууму, на одному полюсі якого “демократичність”, а на другому – “диктат” (“авторитарність”).

Натомість деякі автори навпаки розширювали і доповнювали цю класифікацію, роблячи її більш диференційованою та повною, бо на практиці далеко не завжди названі стилі зустрічаються у чистому вигляді, найпоширенішими є проміжні або стилі, змішані в тій чи іншій пропорції.

Стили, аналогічні тим, що виділив К. Левін, зустрічаються і у інших авторів, які для їх позначення використовують інші терміни :

авторитарний, автократичний, директивний, патріархальний, монологічний, активно-негативний, авторитарно-монологічний;

демократичний, кооперативний, колегіальний, авторитетний, довірливо— діалогічний, активно-позитивний;

усунення від керівництва, ліберальний, анархічний, пасивно— відособлений, загравання, невтручання, конформний.

Наявність великої кількості типологій педагогічних стилів зумовлена передусім відмінністю параметрів, покладених в їх основу. Так, загального поширення набула класифікація стилів педагогічного спілкування (керівництва), започаткована К. Левіним. Узагальненим критерієм виділення стилів прихильники та послідовники даного підходу обрали об'єм та спосіб розподілу керівних функцій між вчителем та учнями, що дало змогу диференціювати три стилі: демократичний, авторитарний та стиль невтручання (ліберальний). Дана класифікація отримала широку підтримку та застосування в педагогічному процесі (О.О. Бодальов та ін). Проте звернення тільки до цієї класифікації обмежує функції вчителя лише до впливу на учня, керування його діяльністю та поведінкою, а тому дещо збіднює специфіку сучасної навчально-виховної взаємодії педагога з дітьми, неповністю відображає її реалії.

Дослідження вчених, які так чи інакше використовували концепцію стилів “лідерства”, теж можна поділити на декілька загальних, умовних, найбільш змістовно значимих груп:

- дослідження, що в більшому чи меншому ступені повторюють трьохкомпонентну систему класифікації стилів керівництва (класична група або класична спрямованість типологізації стилів спілкування);
- дослідження, що обмежують класичну трьохкомпонентну структуру диференціації стилів, залишаючи лише два фактори (двокомпонентна група або двокомпонентна спрямованість стилів спілкування);
- дослідження, що розширюють, доповнюють проміжними стилями, трьохкомпонентну систему класифікації стилів, роблячи її більш повною та диференційованою (розширена група або спрямованість класифікацій до максимальної диференціації).

Класифікація стилів педагогічного спілкування А.В.Петровського

А.В. Петровський розробив двокомпонентну типологію педагогічної взаємодії і виокремив навчально-дисциплінарну та особистісно-орієнтовану моделі педагогічного спілкування.

Основними критеріями, що визначають відмінність між вчителями з різними моделями, є різне розуміння цілей педагогічної діяльності, настанови щодо учнів, способи і тактики спілкування з ними.

Вчителі навчально-дисциплінарного типу головну мету своєї діяльності вбачають в озброєнні дітей знаннями, уміннями та навичками з

навчального предмету. Основними способами спілкування з учнями при цьому є настанови, вказівки, роз'яснення, зауваження, заборони. В основі їхнього спілкування лежить тактика диктату та опіки. Вчителі цього типу більш схильні карати учнів за їхні провини, ніж заохочувати за досягнення.

Вчителі особистісно-орієнтованого типу вбачають своє основне завдання в сприянні особистісному розвитку школярів. Формування знань, умінь та навичок є для них не самоціллю, а одним із засобів повноцінного розвитку учнів. Пріоритетне значення вони надають розвитку їхнього творчого потенціалу, розпізнанню індивідуальної своєрідності. Для спілкування з учнями характерна орієнтація на співробітництво, індивідуальний підхід, довірливі міжособистісні стосунки, врахування інтересів, емоційних станів і якостей учнів. В арсеналі дидактичного способу впливу таких вчителів переважають методи і прийоми позитивного стимулювання і заохочення.

Класифікація стилів педагогічного спілкування В.А. Кан-Каліка

В.О. Кан-Калік виділяє такі стилі педагогічного спілкування.

1. Спілкування на основі високих професійних настанов педагога, його ставлення до педагогічної діяльності в цілому. Про таких говорять: "За ним діти (студенти) буквально по п'ятках ходять". У вищій школі інтерес у спілкуванні стимулюється ще й загальними професійними інтересами, особливо на профільних кафедрах.

2. Спілкування на основі дружнього ставлення. Цей вид комунікації передбачає захопленість спільною справою. Педагог виконує роль наставника, старшого товариша, учасника спільної навчальної діяльності (але при цьому слід уникати панібратства). Особливо це стосується молодих педагогів, якщо вони не бажають потрапити в конфліктну ситуацію.

3. Спілкування-дистанція. Це найбільш поширений тип педагогічного спілкування, за якого постійно спостерігається дистанція у всіх сферах: навчанні — з посиланням на авторитет і професіоналізм; вихованні — на життєвий досвід і вік. Такий стиль формує відносини "вчитель — учні". Але це не означає, що учні мають сприймати педагога як ровесника.

4. Спілкування-загравання. Воно властиве молодим викладачам, які надмірно прагнуть популярності. Таке спілкування забезпечує лише фальшивий, дешевий авторитет. Як правило, у педагогічній практиці спостерігається поєднання стилів у певній пропорції при домінуванні одного з них

Класифікація стилів педагогічного спілкування Т.Д. Щербан

Т.Д. Щербан у своїй роботі аналізує і порівнює системи класифікації стилів спілкування таких авторів, як С.Л. Братченко, В.А. Кан-Каліка, Г.О. Ковальова та С.А. Шеїна. Автор за допомогою методу експертних оцінок виділяє ряд інваріантних характеристик, і на цій основі виділяє 7 стилів педагогічного спілкування та дає характеристики кожному з них.

Діалогічний. Педагогічний оптимізм, щирість і відкритість у спілкуванні, прагнення до взаєморозуміння, орієнтація на діалог – такі риси притаманні вчителям цього стилю. Вони адекватно сприймають і добре розуміють поведінку учнів та її мотивацію, вони прагнуть до всього нового, не бояться імпровізувати, вони можуть адекватно оцінити себе, як особистість, та свої вчинки.

Альтруїстичний. Вчителі цього стилю дуже віддані своїй професійній діяльності та учням, але не довіряють їх самостійності, їх вмінню приймати рішення. Вони намагаються усе підпорядкувати собі, замінюючи власною активністю діяльність учнів, що призводить до розвитку залежності від вчителя. Цим педагогам властива “потреба в емоційній близькості і навіть жертвність у поєднанні з байдужістю до того, як його розуміють учні...” Вони не схильні вдосконалювати свої особистісні якості та підвищувати професійний рівень.

Конформістський. Представникам цього стилю властиве бажання уникнути будь-яких проблем, поверхове, неухвалене ставлення до учнів, когнітивна, афективна та мотиваційна ригідність. Вони не намагаються дізнатися більше індивідуально– типологічні особливості своїх учнів. Поступливість, невпевненість, недостатня вимогливість та безініціативність цих педагогів призводить до панібратських відносин між ними та учнями. Зовні вони доброзичливі та уважні, але насправді байдужі або дуже невпевнені у собі. Вони не можуть вчасно та адекватно зреагувати на зміну ситуації, ці вчителі над усе цінують нехай і погану, але злагоду. Найчастіше в таких педагогів низька самооцінка.

Пасивний. До цього стилю спілкування належать викладачі, що використовують виключно рольове спілкування з учнями, поверхово, байдуже ставляться до них та їх емоційно-психічних станів, обов’язково встановлюють дистанцію між собою та учнями. Їм властиві стриманість, низька сензитивність, байдужість та висока самооцінка наряду з завуалюваним негативним ставленням до своїх учнів та процесу відношень з ними.

Маніпулятивний. Вчителі, що використовують цей стиль спілкування, мають високу самооцінку та високий рівень контролю своєї

поведінки. Вони добре знають слабкі та сильні сторони своїх учнів, розвиток їх антиципації має високий рівень, так само, як і комунікативних вмінь. Це могло дати позитивні результати, як би не було поєднано з егоцентричністю, потребою у досягненні зовнішніх успіхів, самолюбством, закритістю та нещирістю. Свої знання та можливості вони використовують для прихованого маніпулювання своїми партнерами по спілкуванню.

Авторитарно–монологічний. Педагоги, що схильні до цього типу спілкування, намагаються займати позицію домінування у процесі взаємодії, у професійній діяльності вони віддають перевагу використанню дисциплінарних методів і прийомів, таких, як наказ, покарання, примус. Їм властиві егоцентрична спрямованість, нетерпимість, неприйняття чужої точки зору, відсутність педагогічного такту, схильність до стереотипних репродуктивних дій, агресивність та суб'єктивність, різка поляризація в оцінках, дуже низька сензитивність при високій та під час неадекватній самооцінці.

Конфліктний. Низька самооцінка та самоконтроль вчителів цього стилю спілкування призводить до їх песимізму відносно своєї професійної діяльності та негативного відношення до партнерів по спілкуванню. Такі педагоги впевнені у ворожому, поганому ставленні учнів до них. В них погано розвинута антиципація. Вони намагаються звести спілкування з учнями до мінімуму чи зовсім його уникнути, якщо ж це не вдається, їх невпевненість у собі (низька самооцінка та низький самоконтроль) виявляється у ворожості, роздратованості, агресивності та зайвій імпульсивності. Ці вчителі завжди перекладають відповідальність за свої невдачі, поразки чи помилки на обставини чи на своїх учнів, відмовляючись відступити від своєї інфантильності і визнати свою керівну роль.

Вищим рівнем цієї класифікації, найбільш продуктивним стилем для організації педагогічного процесу Т.Д. Щербан вважає діалогічний стиль. Автор стверджує, що він сприяє трансформації позиції підкорення учнів у позицію співробітництва і перетворенню їх самих у суб'єктів процесу педагогічної діяльності. Цьому стилю властиві такі стосунки між суб'єктами спілкування, у процесі яких органічно та пропорційно поєднуються діловий та особистісний аспекти педагогічного спілкування.

Класифікація стилів педагогічного спілкування І.М. Юсупова

1. Стиль "спільна творчість". Він найбільш продуктивний не лише за своїм кінцевим результатом, а й за виховним ефектом, якщо властивий учителеві. Діяльнісно-діалогова схема цього спілкування ставить партнерів у паритетне становище, коли накреслено спільну мету і спільними зусиллями знаходять вирішення.

2. Стиль "дружня прихильність" близький до попереднього. В його основі лежить щирий інтерес до особистості партнера зі спілкування, ставлення до нього з повагою, відкритість контактам. Цей стиль також є ефективним з погляду успішної спільної навчально-виховної діяльності.

3. Стиль "загравання" розглядається як крайня форма "дружньої прихильності", яка має негативний заряд у стосунках. Він базується на прагненні завоювати фальшивий, дешевий авторитет у партнера зі спілкування. Формування цього стилю викликане бажанням сподобатися, бути прийнятим людиною, групою за відсутності мінімальної особистої комунікативної культури. На цей стиль спілкування легко "скотитись" учителю-початківцю.

4. Стиль «залякування» є протилежним до "загравання". Виникає як наслідок власної невпевненості за більш високого статусу, ніж у партнера, або невміння організувати спілкування на основі продуктивної спільної діяльності. Цей стиль штучно ставить партнера в залежне становище, викликає у нього негативне ставлення до протилежної сторони. Процес спілкування виявляється жорстко регламентованим, загнаним у формально-офіційні рамки. Між партнерами зі спілкування постає невидимий бар'єр відчуження. Для продуктивної творчої діяльності стиль абсолютно неприйнятний.

5. У ділових колах, у шкільній та вузівській педагогіці поширений **стиль "дистанція"**. Він має різні відтінки, але в усіх випадках зводиться до суб'єктивного підкреслення відмінностей між партнерами: вікових, соціальних, службових, професійних. Це обмежує творчий потенціал спільної діяльності, провокує авторитарність, особливо в педагогічній діяльності. Разом з тим без дотримання певної дистанції педагогічне спілкування може перетворитися на панібратсько-поблажливе ставлення. Дистанція в діяльності педагога має бути показником його провідної ролі. За такого стилю спілкування слід вибирати розумний діапазон його застосування, що залежить не лише від практичного досвіду, а й від емпатичних тенденцій партнерів, тобто їхнього вміння "відчувати" партнера.

6. "Менторський" стиль можна розглядати як різновид стилю "дистанція", коли один із партнерів свідомо чи мимовільно перебирає на себе роль наставника. Повчально-покровительський тон з його боку, який простежується не лише в розмові, а й у зовнішності, позі, міміці, збільшує розрив між партнерами, викликає небажання спілкуватися, набуває, в разі необхідності, інформаційного змісту.

Загалом, розрізненість окремих параметрів класифікацій зумовлює лише часткове розкриття специфіки комунікативної взаємодії вчителя та учнів, а тому поєднання вказаних параметрів, дасть можливість більш

повного та чіткого її розуміння. З метою подолання вказаного протиріччя В.М. Галузяк запропонував трьохвимірну модель стилів педагогічного спілкування. Представлена ним класифікація утворена в результаті поєднання трьох ортогональних, відносно самостійних параметрів педагогічного спілкування: “домінантність-залежність”, “симпатія, доброзичливість – антипатія, ворожість”, “дистантність – психологічна близькість, контактність”. Комбінування вказаних параметрів дало можливість виділити вісім стилів педагогічного спілкування (авторитетний, діловий, зверхній, конформний, байдужий, відчужений, формально-толерантний, агресивний).

1.6 Поняття спілкування та комунікації у зарубіжній психології

1.6.1 Комунікація: визначення та основні моделі

Комунікація (лат. *commūnicāre* – поширювати) – це акт передачі певних значень від одного суб'єкта або групи до іншого за допомогою взаємно зрозумілих знаків та семіотичних правил.

Види комунікації тобто класифікація процесів комунікації за видами трансакцій. Відповідно до трьох видів трансакцій розрізняють фронтальну комунікацію, діалог та опосередковану комунікацію.

Фронтальна комунікація – вид комунікації, при якій трансакції йдуть в одному напрямку від мовця до інших осіб, за принципом «один говорить - решта мовчать». Якщо, наприклад, під час лекції студент ставить лектору питання, то при цьому між студентом і лектором може виникнути діалог, але вигляд комунікації залишається фронтальним, так як в той час, коли один з них говорить, принцип «один говорить - решта мовчать» зберігається. Фронтальна структура каналів комунікації характеризується тими, що її учасники безпосередньо знаходяться поруч і, навіть не контактуючи, можуть бачити один одного, що дозволяє їм певною мірою враховувати поведінку та реакції в процесі спільної діяльності. Наприклад, так звана фронтальна робота в класі, коли всі учні класу під безпосереднім керівництвом вчителя виконують спільне завдання. При цьому педагог проводить роботу зі всім класом в єдиному темпі. У процесі розповіді, пояснення, показу і под. він прагне одночасно впливати на всіх присутніх. Уміння тримати в полі зору клас, бачити роботу кожного школяра, створювати атмосферу творчої колективної праці, стимулювати активність учнів є важливими умовами ефективності цієї форми організації навчальної діяльності учнів.

Діалог – комунікації, при якій трансакції йдуть в обох напрямках між двома співрозмовниками. *Філософія діалогу*, або діалогічна філософія – це



напрямок філософської думки, головним об'єктом якого є діалог. Цей напрямок знаходиться в полемічному ставленні до трансцендентальної філософії, так як основним об'єктом в останній є «Я», що, отже, означає ведення монологу. З позиції представників діалогічної філософії фундаментальною характеристикою людини в світі є саме відносини «Я – Ти», тобто діалогічна взаємодія. Початок розвитку філософії діалогу як самостійної дисципліни припадає на 1920-ті роки, засновниками вважаються **М. Бубер**, **Ф. Розенцвейг**. Початок і водночас розквіт діалогічної філософії припав на період після Першої Світової Війни, коли актуалізувалася проблема взаємодії між різними групами людей і подолання відчуження між ними. Після найбільшого (на той момент) міжнародного конфлікту переосмислення взаємовідносин між людьми стало в центрі уваги не лише політичних діячів, але і наукової, насамперед – філософської, спільноти. Необхідно було зрозуміти глибинні причини війни і принципи людських взаємин, аби не дати їй повторитися в майбутньому. Філософія діалогу в цьому сенсі – не що інше, як спроба створити новий спосіб гуманного мислення, оскільки діалогічна філософія передбачає альтруїзм, вміння чути інших, рівноправність. Отже, вона спрямована на подолання агресії, зумовленої монологічним, егоїстичним поглядом на світ. Діалогічна філософія отримала новий виток розвитку після Другої Світової війни, коли гуманізація, а отже, побудова діалогу, стала загальносвітовим прагненням. До того ж, особливу роль почали грати міжнародні організації (насамперед ООН), головною метою яких було недопущення війни і тому тема побудови ефективного діалогу між представниками різних культур стала однією з найважливіших у науковому дискурсі того часу. З'являються роботи таких філософів, як **Г. Марсель** і **В.С. Біблер**. Останній створив концепцію діалогу культур, яка має особливу актуальність в умовах глобалізації і отримала своє подальше наукове обґрунтування та практичне застосування у вітчизняній Школі Діалогу культур (Г.О. Балл, С.О. Копилов, В.Ф. Литовський, Т.А. Російчук). В Росії на зміну діалогічним концепціям М.Бубера і М.М. Бахтіна прийшли «універсальний діалог» М.С. Кагана, «діалог культурних світів» Г.С. Померанца, «полілог культур» О.Н. Астаф'євої.

Розвиток сучасної діалогічної філософії відбувається в двох напрямках: інформативному і особистісному. Інформативний аспект діалогічної філософії виявляється у визначенні діалогу як елемента і об'єкта теорії

Опосередкована комунікація – вид комунікації, при якій трансакції йдуть в обох напрямках через інформацію, зафіксовану в будь-якому вигляді, наприклад, через текст, звуко- або відеозапис, малюнок або схему, зокрема

A 4x7 grid of 28 different yellow emoji faces. The first row shows happy expressions: wide smile, open-mouthed smile, broad smile, slight smile, winking smile, winking smile with heart eyes, and heart eyes. The second row shows affectionate and playful expressions: winking with heart, winking with tongue, kissing, kissing with tongue, winking with tongue, sticking tongue out, and sticking tongue out. The third row shows surprise and discomfort: wide-eyed surprise, wide-eyed with teeth, closed eyes, closed eyes with smile, winking with closed eyes, sad face, and sad face with closed eyes. The fourth row shows various states of distress and relief: crying with one tear, crying with two tears, crying with three tears, crying with one tear, crying with one tear, crying with one tear, and crying with one tear.

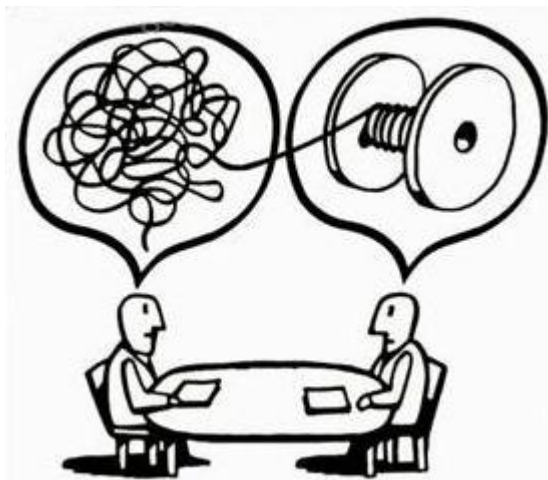
Поруч із вмінням адекватно використовувати і аналізувати смайли і «капси» ще одним важливим

психодіагностичним елементом сучасного кіберпростору є аватар. Загалом – «аватар» - це санскритське слово, що в міфології індуїзму означає «сходження Бога у фізичну форму на землі», але в опосередкованій комп'ютером комунікації, це не просте зображення під ніком, а обличчя людини в Інтернеті, які характеризує її психологічні особливості, актуальні та невирішені проблеми. Он-лайн образ співрозмовника створюється на базі ігрових імен учасників, їх самоописів і дискурсу. При цьому важливе значення має лінгвістичний стиль, який полягає у лінгвістичній інтенсивності, вербальній безпосередності та лексичному різноманітті.

Натепер у лінгвістичному аспекті мова іде про нове явище у текстології – гіпертекст, за принципом якого організований увесь Інтернет-простір, тобто текстовий матеріал представлений не у лінійній послідовності, а як система чітко вказаних можливих переходів і зв'язків між ними. Відповідно, матеріал читається у будь-якій послідовності, утворюючи різні лінійні тексти. Спочатку дане поняття (введене у 1965 р. Т. Нельсоном, американським соціологом) використовувалося виключно стосовно інформаційних технологій, то натепер це поняття структурної лінгвістики і постмодерністської філософії науки, яке позначає найбільш невизначену та багатозначну мовну соціокультурну реальність. Така увага до основної складової, а фактично бази Інтернет-комунікації свідчить про зростання її впливу у суспільстві і необхідність детального вивчення її особливостей.

Психоаналітичні теорії спілкування

Психіка людини згідно із **З.Фройдом** (1856-1939), складається із трьох систем: свідомого, несвідомого і підсвідомого, які знаходяться між собою в стані безперервної взаємодії. Для перших двох систем – свідомого і несвідомого – характерна постійна напружена боротьба, яка визначає функціонування всього психічного життя людини. Результатом цієї боротьби виступає кожен душевний акт і людський вчинок. При цьому не слід



ототожнювати поняття «психічне» і «несвідоме», оскільки в психіці людини наявні дуже інтенсивні приховані уявлення, присутність яких людина не помічає і не усвідомлює, але вони проявляються в застереженнях, помилках пам'яті й мовлення, забуванні імен тощо. Для практики ділового спілкування це зауваження З. Фрейда представляється дуже суттєвим. Тривалі паузи перед деякими словами, обмовки та

описки, можуть свідчити про нещирість співрозмовника, його бажання приховати важливу й потрібну для результату спілкування інформацію.

Психоаналітична теорія З. Фрейда доводить, що *в процесі взаємодії людей відтворюється їх дитячий досвід і люди мимоволі застосовують ті поняття, які засвоїли в ранньому дитинстві*. Якщо в дитинстві у дитини домінували підпорядкування, покора, поступливість, то і в подальшому така людина буде віддавати перевагу тому аби, не брати на себе відповідальність за прийняття важливих рішень. З. Фрейд вважав, що люди утворюють соціальні групи і залишаються в них почасти тому, що відчують почуття відданості і покірності лідерам групи, мимоволі ототожнюючи їх з могутніми особистостями, яких в дитинстві уособлювали батьки. У таких ситуаціях люди як би регресують, повертаються до більш ранньої стадії розвитку. Якщо взаємодія людей спочатку є неорганізованою і у них немає чіткого плану дій, то це сприяє зміцненню влади лідера групи. Способи взаємодії людини з групою залежать від механізмів захисту, якими є пристосування, агресія, перенесення, сублімація тощо.

Важливим для психології спілкування є *аналіз понять «перенесення» і «контрперенесення»* теорії З.Фрейда. Суть перенесення полягає в тому, що у взаєминах з психоаналітиком людина відтворює свої взаємини зі значимими людьми. Знання цих взаємин допомагає зрозуміти деякі відтінки спілкування. Наприклад, одна людина спочатку схильна ставитися до іншої позитивно: сподівається на її здібності, вірить в те, що вона може бути чуйною, доброю тощо. Однак через деякий час переконується в зворотному: його партнер немов навмисно випрошує осуд, демонструючи гірші сторони своєї натури. Таким чином партнер тиражує звичні сімейні стереотипи взаємодії. В його родині на нього ніколи не сподівалися, не любили, єдиний спосіб, яким він міг звернути на себе увагу, -вивести батьків з себе. Те ж саме продовжується і в спілкуванні з іншими людьми. Не усвідомлюючи підсвідомих пасток, люди часто переносять стереотипи сімейних відносин у повсякденне спілкування.

Згідно із **А. Адлером** (1870-1937), аналіз поведінки тварин допомагає виділити і в людському спілкуванні дві основні неконструктивні стратегії контакту: таку що подавляє, та спрямовану на уникнення. Справді, будь-яка жива істота, відчуваючи страх, демонструє два базових типу реакцій: напад і втечу. Адлерівської аналіз поведінки невротиків підтверджує правомірність виділення цих двох полярних стратегій контакту: першої, що є проявом схильності до боротьби та другої, викликаній потребою втекти, сховатися.

Основою індивідуальної психіки особистості і джерелом її конфліктів в міжособистісному спілкуванні **К.Г. Юнг** (1875-1961) вважав психічну енергію. Вона характеризує інтенсивність будь-якого



психічного процесу, що відбувається в індивідуальній психіці особистості. Всі психічні феномени: увага, інтерес, відчуття, передбачення, моральні, естетичні, інтелектуальні потреби, емоційні стани, афекти, стимуляція є різними виразами психічної енергії. Психічна енергія народжується із «взаємодії протилежностей», подібно до енергії всіх фізичних явищ, але на відміну від неї вона включає «душевні спонукання» і служить показником динаміки психічної сфери особистості. Ця динаміка проявляється в реагуванні особистості на будь-яку дану ситуацію. Воно характеризує два типи установок, які К.Г. Юнг позначає як інтроверсія і екстраверсія. Інтровертована та екстравертована установки визначають не тільки «звичне реагування» особистості на який-небудь об'єкт, але і весь образ її дії, вид суб'єктивного досвіду, «характер несвідомої компенсації». Для інтровертованої установки особистості характерно негативне ставлення до об'єкта, а для екстравертованої – позитивне. *Інтровертована особистість* характеризується нерішучістю, рефлексивністю, замкнутістю. Натомість *екстравертована особистість* – комунікабельністю, відкритістю, вона легко пристосовується до будь-якої даної ситуації, швидко вступає в контакти і часто безтурботно і довірливо, нехтуючи обережністю, вплутується у незнайомі, нерідко ризиковані ситуації. К.Г.Юнг вважав, що в дійсності чисті екстраверти та інтроверти практично не зустрічаються.

Біхевіористичні теорії спілкування

Біхевіористи вважали, що предметом психології може бути тільки поведінка людини, що виражається в доступному об'єктивному спостереженні матеріальних процесів, а не психічні стани. Біхевіористи не змогли побудувати дійсно наукову психологію, оскільки у своїх поглядах на поведінку людини виходили з механістичного матеріалізму. Згідно з вченням біхевіористів, причинні зв'язки, закономірно визначають поведінку людини, лежать у взаємодії зовнішніх фізичних факторів з діями людини. Ні



бажання, ні відчуття людини не можуть служити причиною її дій, оскільки дії у своїй основі матеріальні — і можуть бути викликані тільки матеріальними причинами. Такими причинами можуть бути або звук, або яке-небудь зорове чи температурне подразнення, що діє на організм і закономірно викликає в ньому відповідні нервово-м'язові процеси, в результаті яких людина здійснює ту чи іншу дію. Психічні процеси, на думку біхевіористів, лише епіфеномени, тобто додаткові явища, що знаходяться поза причинних зв'язків, що існують між дійсними явищами, або феноменами. Тільки у світі феноменів (матеріальних явищ) існують причинні зв'язки, завдяки яким одне з цих явищ виступає як причина, інша — як наслідок. У своїй педагогічній

діяльності кожен педагог завжди має справу зі свідомістю учня, він намагається впливати на учня, викликати у нього певні думки, поняття, бажання, виховати необхідні почуття. Те ж має місце і на виробництві, коли на ньому проводяться заходи щодо поліпшення якості роботи або підвищення продуктивності праці.

Прихильник гіпотези випадкового винаходу мови біхевіорист **Е.Торндайк** (1874-1949) вважав, що зв'язок звуків зі змістом слів встановлюється індивідом випадково. При повторенні цей зв'язок фіксується та передається іншим членам колективу. Підтвердженням даної гіпотези є те, що у різних мовах й справді немає відповідності між фонемами та змістом понять. Американський психолог, засновник біхевіоризму **Дж. Вотсон** (1878 – 1958) описав спостереження за представниками «контактних» і «неконтактних» груп. Контактними він називає співрозмовників, які розташовуються фронтально по відношенню один до одного, спілкуються досить гучно на близькій відстані, торкаючись і зустрічаючись поглядами (наприклад, араби, латиноамериканці та жителі Південної Європи). Натомість до неконтактних груп Дж. Вотсон відніс азіатів, індійців і пакистанців, а також жителів Північної Європи та США.

У 1959 році американський лінгвіст **Н. Хомський** (нар. 1928 р.) опублікував критичний огляд роботи Б. Ф. Скіннера «Вербальна поведінка». Ця праця багато в чому проторувала шлях когнітивної революції, зміни основної парадигми американської психології з біхевіоральної на когнітивну. Н. Хомський зазначає, що нескінченна кількість речень, які може будувати людина, є вагомою підставою відкидати біхевіористичну концепцію навчання мови за допомогою підкріплення (закріплення) умовного рефлексу. Діти молодшого віку можуть складати нові речення, які не були підкріплені минулим поведінковим досвідом. Розуміння мови зумовлено не стільки минулим досвідом поведінки, скільки так званим механізмом засвоєння мови (Language Acquisition Device – LAD), що є внутрішньою структурою психіки людини. Механізм засвоєння мови визначає обсяг допустимих граматичних конструкцій і допомагає дитині освоювати нові граматичні конструкції з почутої нею мови.

Спілкування у гештальт-психології

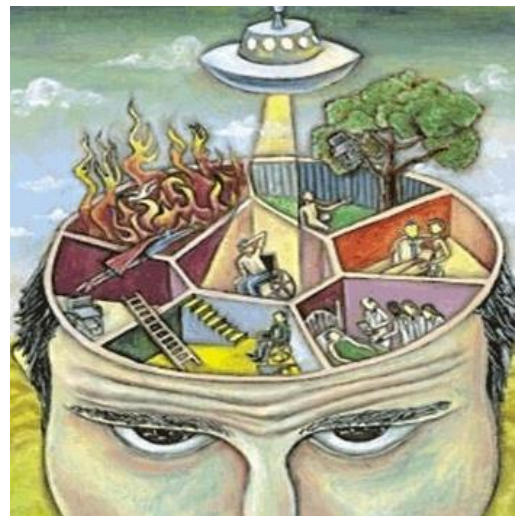
Головний постулат гештальт-психології звучить так: первинними даними психології є цілісні структури (гештальти), що практично не виводяться з компонентів що їх утворюють. Гештальтам притаманні власні характеристики і закони, зокрема, «закон групування», «закон відношення» (фігура/фон). Кожен гештальт розглядається як фігура, що виступає з тьмянішого фону. Сформувати фігуру означає зацікавитись чимось і спробувати якось позначити свій досвід. Спілкування найбільш детально

описано у контексті гештальт-терапії. Гештальт-терапія має різні назви: теорія «тут і тепер», терапія контакту, екзистенційний аналіз, інтеграційна терапія, психодрама уяви. Терапія контакту – це назва, яка найбільшою мірою відображає розуміння того, що ж таке гештальт-терапія. Контакт – фундаментальне поняття гештальт-терапії, яке говорить про те, що організм не може перебувати в безповітряному просторі, індивід не може розвинути в світі, позбавленому інших людей. Базові потреби можуть задовольнятися виключно в контакті з навколишнім середовищем. Кордоном контакту називається місце зустрічі організму і навколишнього середовища. Гнучкість кордону контакту безпосередньо пов'язана з тим, наскільки індивід може задовольняти свої потреби. Гештальт-терапія зображує типові порушення кордону контакту, що роблять взаємодію з середовищем, в тому числі міжособистісне, неефективним. Гештальт-підхід допомагає розпізнавати процеси блокування або обриви в нормальному перебігу циклу контакту (задоволення потреб), прибирає маски з уникнень, страхів, заборон. Гештальт-терапевт не намагається розгадати симптом, але при цьому він запрошує клієнта досліджувати його разом, переживаючи його «тут-і-тепер», перебуваючи в емпатичних відносинах. У цьому полягає цінність зустрічі, в процесі якої вибудовуються відносини між клієнтом терапевтом.



Комунікація у когнітивній психології

Фахівці із когнітивної психології досліджують те, як люди розуміють, виявляють причини та знаходять рішення проблем, займаючись розумовими процесами, що слугують сполучною ланкою між стимулом та реакцією. Когнітивна теорія стверджує, що вирішення проблем приймають форму алгоритмів — правил, які не обов'язково розуміти, але які обіцяють рішення, або евристики (метод спроб і помилок) — правил, які зрозумілі, але не завжди гарантують рішення. У інших випадках рішення може бути знайдено завдяки інтуїції, раптовому усвідомленню взаємозв'язку. Сучасна когнітивна психологія складається із багатьох розділів: сприйняття, розпізнавання образів, увага, пам'ять, уява, мова, психологія розвитку, мислення і прийняття рішення, в цілому природний інтелект і частково штучний інтелект. З розширенням предметної



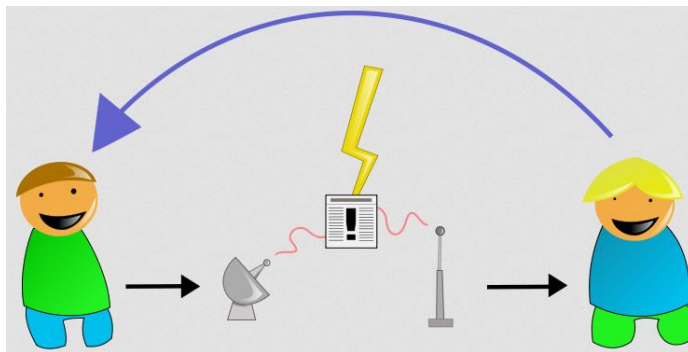
області досліджень виявилася обмеженість інформаційного підходу, особливо при аналізі мовленнєвої діяльності, мислення, довготривалої пам'яті і структури інтелекту. Тому когнітивісти почали звертатися до генетичної психології (Ж. Піаже), культурно-історичної психології (Л. С. Виготський), діяльнісного підходу (О.М. Леонтьєв та ін.).

У 1964 році **Р. Хабер** сформулював наступні принципи-аксіоми когнітивної психології: 1) інформація збирається і переробляється в свідомості в суворій послідовності (аналогічно процесам в ЕОМ); 2) можливості по зберіганню і переробці інформації обмежені (на кшталт ємності пам'яті електронних пристроїв), саме тому мозок підходить вибірково до сигналів із зовнішнього світу, шукає ефективні способи роботи з вхідними даними (стратегії); 3) зберігання інформації відбувається в кодованому вигляді. Варіантом когнітивної теорії, що завойовує все більшу популярність в останні роки, є теорія рівнів переробки інформації (**Ф.Крейк, Р.Локхард**, 1972). Нині когнітивна психологія все ще перебуває в стадії становлення, але вже стала одним з найбільш впливових напрямків світової психологічної думки.

Моделі комунікації – це концептуальні моделі, які використовуються для пояснення комунікативних процесів.

Трансмійна модель К.Шеннона

Перша відома модель комунікації розроблена у 1948 році **К.Е. Шенноном** (1916-2001) і опублікована американським науковцем, винахідником машинного перекладу **В.Вівером** (1894-1978) для лабораторії Белла¹⁸ (стаття «Математична теорія зв'язку»). Згідно з нею, комунікація – це процес передачі та отримання повідомлень або трансферу інформації від однієї сторони (передавач) до іншої (отримувач, ресівер). Робота К. Шеннона «Теорія зв'язку в таємних системах» (1945 р.) з грифом таємно, яку розсекретили і опублікували тільки в 1949 році, стала початком широких досліджень в теорії кодування і передачі інформації. Ця праця за загальною думкою, надала криптографії статус науки. Саме К.Шеннон вперше почав вивчати криптографію, використовуючи системний підхід, а також сформулював основні вимоги, які



¹⁸ в минулому американська корпорація, створена 1925 р. шляхом злиття та централізації науково-дослідних відділів компаній AT&T і Western Electric. З 1996 р. — дослідницький підрозділ Lucent Technologies. Великий дослідницький центр в царині телекомунікацій, електронних та комп'ютерних систем

ставляться до надійних шифрів. Він ввів поняття розсіювання і змішування, які вже стали звичними, і методи створення систем шифрування на основі простих операцій. Основними критеріями оцінки властивостей (стійкості) криптосистем К.Шеннон називає: розмір (довжина) ключа, складність операцій шифрування і дешифрування, можливість або неможливість дешифрування повідомлення противником єдиним способом, ступінь впливу помилок при шифруванні і передачі на одержуване повідомлення і ступінь збільшення розміру повідомлення в результаті шифрування, а також зазначає, що в разі шифрування складеного на природній мові повідомлення можна поліпшити загальну оцінку криптосистеми, покращуючи її за усіма перерахованими параметрами одночасно.

Тривалий час теорія комунікації К.Шеннона була дуже популярною, аж поки британський семіотик **Д. Чандлер** (н.1952 р.) не висловив обґрунтовану критику, насамперед пов'язану із тим, що теорія К.Шеннона розглядає учасників комунікації як ізольованих індивідів, не враховує різні цілі співрозмовників, не враховує різних тлумачень одного й того ж висловлювання, а також повністю заперечує вплив статусних відносин співрозмовників на ефективність їх комунікації.

Модель комунікації Д.Берло

У 1960 році Д. Берло розширив лінійну модель комунікації К. Шеннона та В. Вівера і створив так звану Станфордську модель, або, англійською, модель SMCR: відправник (S) –повідомлення (M) - канал (C)- отримувач (R).

Згідно Д. Берло, дана модель повинна містити докладний аналіз кожного з елементів комунікативного процесу. Джерело і одержувач аналізуються з точки зору наявних у них комунікативних навичок, знань, їх соціального



статусу, культурних характеристик, соціально-психологічних установок (атитюдів), що визначають реакції індивіда щодо всіх об'єктів і ситуацій, з якими атитюд пов'язаний. Повідомлення розглядається з позиції його елементів і структури, змісту та способу кодування. Каналами комунікації, за Д. Берло, є п'ять органів почуттів, за якими надходить інформація. Дана модель є найбільш простою і зручною для знайомства з особливостями конкретного комунікаційного процесу, завдяки чому її можна вважати базовою при розгляді окремих елементів комунікаційного процесу. Однак

вона має ті ж недоліки, що й модель К.Шеннона: вона монологічна, односпрямована та її не можна вважати повною без урахування результату комунікації і зворотного зв'язку.

Лінійна (класична) модель комунікації Г. Лассуелла (1948 р.) включає 5 основних елементів комунікативного процесу: хто? (Передає повідомлення)

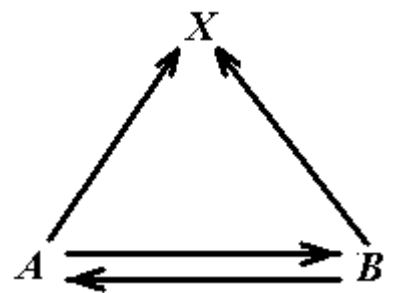


- комунікатор; що? (Передається) - повідомлення; як? (Здійснюється передача) - канал; кому? (Спрямовано повідомлення) - аудиторії; з яким ефектом? (Ефективність повідомлення) – результат.

«Комунікативна формула» Г. Лассуелла (1902-1978) є одночасно і моделлю дослідження комунікаційного процесу, і розгорнутий план власне комунікативної дії - в цьому її безперечна перевага. Разом з тим вона має і суттєвий недолік - вона монологічна, в ній відсутній зворотний зв'язок, завдяки якій ми розглядаємо комунікацію односпрямованою і не «саму по собі», а як двосторонній процес.

Соціально-психологічна модель комунікації Т. Ньюкомба

Модель Т. Ньюкомба (1903-1984) розроблена у 50-х роках ХХ ст. розглядає відносини між учасниками і об'єктом комунікації і описує їх вплив цих характер і результат комунікативної взаємодії. Модель базується на припущенні, що комунікація виконує необхідну соціальну функцію, дозволяючи двом або декільком суб'єктам підтримувати однакові, «симетричні» орієнтації стосовно один одного і до об'єктів навколишнього світу. Модель має вигляд рівностороннього трикутника, вершини якого складають комунікант, комунікатор і соціальна ситуація. Взаємодія комуніканта і комунікатора здійснюється як з урахуванням соціальної ситуації, так і без урахування її як такої.



У цій системі виникають чотири види орієнтації: А по відношенню до В, В - по відношенню до А, А - до Х і В - до Х. Комунікація являє собою процес, який підтримує орієнтаційну структуру і забезпечує збереження або відновлення симетрії у відносинах між трьома складовими системи шляхом передачі інформації про будь-які зміни, надаючи тим самим можливість

врегулювати виникаючі розбіжності. Модель передбачає, що порушення збалансованості позицій індивідів А і В з приводу Х або у взаєминах між ними у відповідних умовах буде стимулювати комунікаційний процес, спрямований на досягнення «симетрії», однаковою оцінки об'єктів при однаковій взаємооцінці, що прийнято називати «нормальним станом» системи взаємовідносин. Згодом Т. Ньюкомб доповнив свою модель деякими обмеженнями, уточнивши, зокрема, необхідні умови, при яких буде ініціюватися комунікаційний процес: а) між індивідами А і В має існувати сильне «взаємне тяжіння»; б) об'єкт Х повинен представляти важливість хоча б для одного з індивідів; в) об'єкт Х повинен бути, в загальному, прийнятним для обох індивідів. Очевидно, що з урахуванням зазначеного доповнення модель Т. Ньюкомба може бути використана в якості досить наочної ілюстрації взаємин між політичними однодумцями.

Циркулярна модель комунікації Осгуда-Шрамма

Модель комунікації, запропонована **В. Шраммом** (1907-1987) і **Ч. Осгудом** у 1954 р. Згідно з нею, комунікація представлена у вигляді інтерактивного та інтерпретативного процесу, в процесі якого комуніканти практично одночасно посилають і отримують сигнали у відповідомленні, а також був зроблений акцент на зворотному зв'язку, що врівноважує зв'язок прямий: **кодування - повідомлення - декодування - інтерпретація - кодування - повідомлення - декодування - інтерпретація**. Тепер комунікація позначається як двосторонній процес, в якому кожен з учасників може вибудовувати послідовність дій.

Автори моделі особливо приділяли увагу проблемі інтерпретації повідомлення. В. Шрамм провів аналіз визначень «комунікацій» і виділив загальну область, яка все їх об'єднує - наявність набору інформаційних знаків. Його складають не тільки факти, об'єкти, але і емоції, латентні значення. До цього в першу чергу увага акцентувалася на каналах - медіатори між комунікатором і одержувачем повідомлення, в цій теорії В. Шрамм і Ч. Осгуд вивели на перший план поведінку учасників комунікації. В той час як лінійні моделі (наприклад, Шеннона-Вівера) ставили завданням визначити точність переданих сигналів, яка може бути досягнута за рахунок зниження технічних шумів в каналі; в циркулярній моделі найбільша увага приділяється питанню інтерпретації повідомлення і мова ведеться вже про «семантичному шумі», тобто сприйняття повідомлення кожним учасником своїх критеріїв. Мінімізувати такі шуми можна лише за рахунок механізму «зворотного зв'язку». Дана модель підкреслює спільне використання інформації комунікантами. Правильність сприйняття посилю забезпечується за рахунок передбачуваної схожості досвіду комунікатора і реципієнта

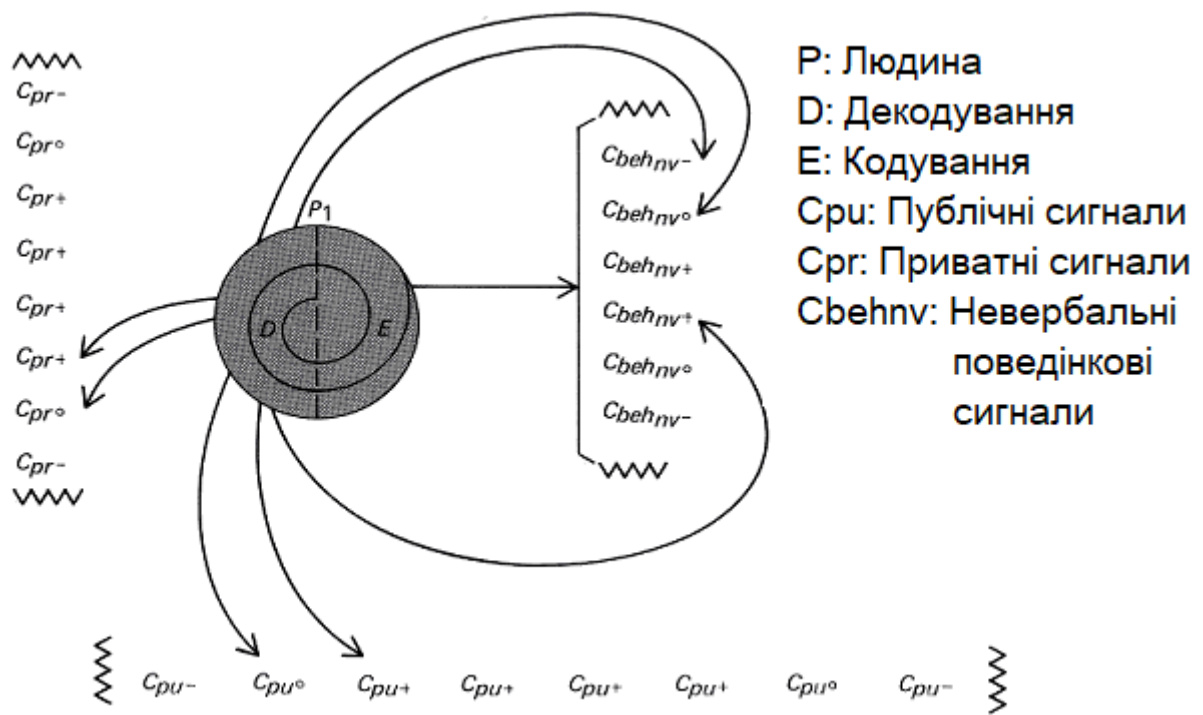
схожий, що дозволяє розпізнавати деякі знаки однаково. Таким чином, обидві сторони мають "фонд використовуваних значень", "рамки відповідності". Позитивний результат комунікації також залежить від очікувань учасників по відношенню один до одного.

Текстова модель комунікації О.М. П'ятигорського

Текстова модель комунікації британського філософа і лінгвіста **О.М. П'ятигорського** (1929-2009) осмислює комунікацію людини з собою та іншими, яку він здійснює через текст. Згідно із даною моделлю, комунікація реалізується у певній комунікативній ситуації при взаємозв'язку з іншими особами. Текст створюється суб'єктивною ситуацією, а сприймається в залежності від часу і місця в безлічі об'єктивних ситуацій. У моделі О.М. П'ятигорського особливе значення надається спостерігачеві. Тільки при наявності спостерігача виникає семіотична ситуація. Знак розглядається як складова процесу інтерпретації: він представлений не в самому об'єкті, а в процедурі інтерпретації та культурі спостерігача. Так, об'єктивна сторона знака проявляється через зовнішнього спостерігача. О.М. П'ятигорський дає таку характеристику тексту: конкретний текст породжений іншим конкретним текстом; текст - намір бути посланим і прийнятим (текст як сигнал); текст - то, що існує в сприйнятті і розумінні тих, хто прийняв його. Так, у тексту є здатність породжувати інші тексти.

Транзакційна модель комунікації

У 1970 році **Д. Барлунд** (н. 1920 р.) запропонував транзакційну комунікативну модель, насамперед спрямовану на подолання недоліків моделей попередніх.



Тут і «відправник», і «одержувач» визначаються як «комуніканти» і їх роль кожного разу змінюється по ходу, що включає процеси передачі і прийому повідомлень, що відбуваються одночасно. Комунікантами можуть бути люди і машини, але якщо це люди, то вони завжди аналізують характер спілкування між ними.

Дана модель використовується, в основному, для міжособистісного спілкування і також фігурує, як і кругова модель комунікації. Транзакційна модель являє собою процес безперервних змін і перетворень, де змінюється кожен компонент, як, наприклад, поведінка кожного учасника мовного акту, їх навколишнього середовища і стану. У зв'язку з цим передбачається, що комуніканти будуть незалежні і здатні діяти так, як вони хочуть. Оскільки відправник і одержувач необхідні для підтримки спілкування в транзакційній моделі, то комуніканти є взаємозалежними один від одного. Наприклад, транзакційна комунікація неможлива, якщо одержувач повідомлення не слухає відправника. Перехід від монологічного спілкування до діалогічного, децентралізація, тобто вміння орієнтуватися на партнера, і більш точне його сприйняття сприяють поглибленню спілкування. Формами актуальної транзакційної моделі є щоденні розмови і взаємодії, ефективність яких вище, якщо учасники мовного акту з одного і того ж оточення і з однаковими точками зору. Наприклад, результати спілкування між людьми, що знають один одного, і представниками тієї ж соціальної спільноти більш ефективні, ніж між незнайомцями із різних верств. Надійність розуміння відправленого повідомлення тут також залежить від середовища і джерела відправлення. Одне і те ж повідомлення може бути прийнято неправильно одержувачем, якщо воно передано, наприклад, по телефону, коли відсутні міміка, жести,

погляд і, до того ж, присутні звукові перешкоди. Отже, у транзакційній моделі комунікація є безперервним і постійно мінливим процесом; а у процесі комунікації люди реагують на такі фактори впливу, як освіта, попередній досвід, світовідчуття, культурні переконання, самооцінка.

Теорія комунікації П. Вацлавіка

Психотерапевт, психолог, один із засновників радикального конструктивізму **П. Вацлавік** (1921-2007) вперше застосував системний підхід в теорії міжособистісних комунікацій. Він розробив шість аксіом міжособистісної комунікації.

Аксіома 1. Неможливість відсутності комунікації. Якщо визнати, що будь-яка поведінка в ситуації взаємодії має інформаційну цінність, тобто є комунікацією, стає очевидним, що як би людина не прагнула, вона не може бути поза комунікацією. Активність чи пасивність, слова або мовчання - все це передає інформацію: впливає на інших людей, які в свою чергу не можуть не відповісти і, отже, самі в неї вступають. Тобто всі соціальні ситуації, в які включені дві або більше людини є міжособистісними, комунікаційними.

Аксіома 2. Будь-яка комунікація має рівень змісту і рівень відносин. У процесі комунікації не тільки передається інформація, а й водночас детермінується характер відносин між комунікаторами. Рівень змісту – це та інформація, яка передається в повідомленні. При цьому неважливо, чи є вона правдивою, помилковою, надійною, неправильною, на рівні відносин передається те, як це повідомлення повинно бути сприйнято. Ставлення може бути виражено як мовленнєвими прийомами, так і невербально за допомогою крику, посмішки або інших способів. Характер відносин можна чітко зрозуміти з контексту, в якому відбувається комунікація. У міжособистісному спілкуванні експресивне забарвлення повідомлення часто важливіше, ніж його зміст. Змішування рівня змісту і рівня відносини нерідко призводить до порушення комунікації.

Аксіома 3. Пунктуація послідовності подій. Люди організовують свою взаємодію, спираючись на власне уявлення про важливе і недоцільне, причини і наслідки вчинків, на інтерпретацію сенсу того, що відбувається. Ці смислові домінанти організовують поведінкові події, суттєво впливаючи на взаємодію. Незгода щодо пунктуації послідовності подій лежить в основі виникнення нескінченних проблем у взаєминах. Прикладом патологічної комунікації, викликаного порушенням послідовності причин і наслідків, є ефект «самоздійснюваного пророцтва» (інша назва ефект Пігмаліона)¹⁹. Це поведінка, яка викликає в оточуючих таку реакцію, на яку ця поведінка була б природною відповіддю. Наприклад, людина, що будує свою поведінку із

¹⁹ люди у поведінкових експериментах мотивовані вести себе відповідно до очікувань експериментатора

впевненістю «ніхто мене не любить», буде поводитися недовірливо, демонструючи масу захисних реакцій, або агресивно. Така поведінка навряд чи викличе симпатію оточуючих, що підтвердить початкову спрямованість цієї людини. При цьому сама людина помилково вважає, що вона просто реагує на ставлення оточуючих, а не провокує його.

Аксіома 4. Симетрична і комплементарна взаємодія. Відносини між людьми базуються або на рівності, або на відмінностях. У першому випадку партнери намагаються скопіювати поведінку один одного, тому їх відносини можна назвати симетричними. Слабкість або сила, моральність або аморальність не мають тут жодного значення, оскільки рівність може підтримуватися в будь-якій з цих областей. У другому випадку поведінка одного партнера доповнює поведінку іншого, такий тип взаємодії називається комплементарним. Симетричні відносини, таким чином, характеризуються рівністю і мінімізацією відмінностей, водночас особливістю комплементарної взаємодії є доведення відмінностей до максимуму. Симетричність і комплементарність самі по собі не є «хорошими» або «поганими», «нормальними» або «ненормальними». Обидва види взаємин виконують важливі функції, однак у симетричних взаєминах постійно присутня небезпека змагальності, коли відбувається втрата стабільності і так званий збій, що призводить до сварок і конфліктів між індивідами. Коли симетричні відносини порушуються, спостерігається відкидання особистості іншого. Таким чином, патологія в симетричних взаєминах характеризується більш-менш відкритою ворожнечею. У свою чергу патологічні зміни комплементарних взаємин проявляються в ігноруванні, а не відкиданні особистості іншого (наприклад, мати, яка продовжує поводитися зі своїм дорослим сином, як з дитиною).

Аксіома 5. Комунікація може бути як навмисною, так і ненавмисною, ефективною і неефективною.

Аксіома 6. Комунікація необоротна. Іноді і хотілося б повернути час, виправити слова чи вчинки, але, на жаль, це неможливо. Наступні пояснення з партнером можуть щось виправити, вибачення можуть пом'якшити образу, проте створене враження змінити дуже складно.



Модель чотирьох каналів

На ідеях П.Вацлавіка базується модель чотирьох каналів (або модель чотирьох вух) запропонована німецьким психологом Ф. Ш. фон Туном в 1981 році для інтерпретації мовленнєвих повідомлень.

Рівень фактів містить безпосередньо ті факти і дані про стан речей, описані в повідомленні.

«Що саме я хочу повідомити?»

Кожне повідомлення несе в собі найчастіше якусь конкретну інформацію про стан речей. Завдання передавача інформації полягає в тому, щоб передати її ясно і зрозуміло. На рівні обговорення стану речей людина прагне донести цю конкретну інформацію. При аналізі даного каналу той, до кого звернене повідомлення, не повинен брати до уваги особливості жестикуляції мовця або своє ставлення нього. Тобто отримувач інформації сприймає її лише як певні факти, без емоційної особистісної оцінки.

Рівень спонукання до дії (звертання) передає пене бажання мовця або заклик до якого дії.

«Чого я хочу досягти, передаючи це повідомлення?»

Комунікація ведеться зазвичай із певною метою. Отримане повідомлення викликає у адресата прагнення думати, відчувати, або робити певні речі (чи прагнути до їх втілення). Спроба вплинути на співрозмовника, може бути як відкрита або і завуальована, завуальований або непрямий вплив має назву «маніпуляція».

Рівень відносин виражає стосунки між співрозмовниками.

«Що я думаю про тебе» («Ти» -повідомлення) або «Як ми з тобою пов'язані?» («Ми» -повідомлення).

Даний канал висловлює ставлення до співрозмовника. Те, як ми звертаємося до людей, що оточують нас, демонструє нашу думку про них. Подібні нюанси полягають у формулюванні повідомлення, жестикуляції і міміці, інтонації і тоні. З іншого боку, в залежності від вираженого до нас ставлення ми відчуваємо, що нас приймають або нехтують, беруть під опіку або не сприймають всерйоз. Гарні відносини виражається в бесіді «від рівного до рівного із взаємною повагою».

Рівень одкровення («Я»-повідомлення) - інформація про ставлення до себе, мотиви, систему цінностей, емоції тощо.

«Що я хочу сказати про себе?»

У кожному повідомленні міститься також інформація про особу мовця. Говорячи, ми завжди вкладаємо в повідомлення частину своєї особистості, розкриваючи свій внутрішній світ перед іншими. Це стосується як намірів сформулювати про себе певне враження, так і мимовільне саморозкриття. Таким чином, кожне повідомлення стає «відбитком» певної частини особистості мовця.

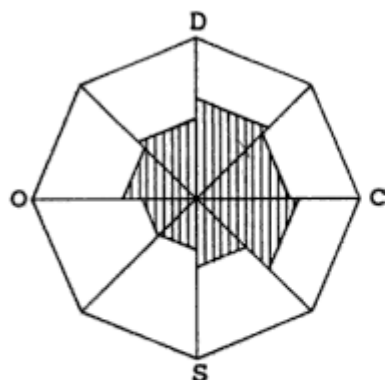
Отже, у зарубіжній психології склалося багато моделей комунікації, частину з яких описано у даному розділі, однак існують й інші, що потребують не менш детального аналізу і адаптації до відчизняної педагогічної практики.

1.6.2 Комунікація у педагогічній діяльності

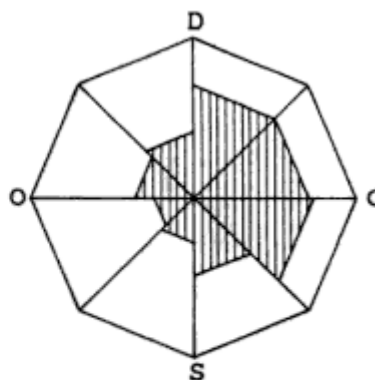
Модель міжособистісної педагогічної взаємодії (Т.Wubbels, Н.Creton, Н.Нооymayers).

Дана модель є адаптацією моделі міжособистісних стосунків Т.Лірі (1957), згідно з якою поведінка вчителя може бути пояснена у двох вимірах (Кооперація (С) – Опозиція (О) та Домінантність (D) – Підкорення (S)) у формі восьми секторів, кожен з яких описує різні поведінкові аспекти: Лідерство, Товариськість, Розуміння, Відповідальність і Свобода, Незгода, Незадоволеність, Упередженість і Вимогливість щодо суворого слідування правилам. У 1991 році на базі цієї моделі було створено Опитувальник педагогічних інтеракцій (QTI), популярний нині у педагогічній психології англomовних країн.

На рис. 1 і 2 зображені директивний та авторитарний стилі педагогічної взаємодії.



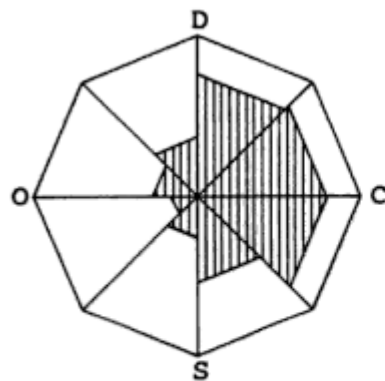
1. Директивний
стиль



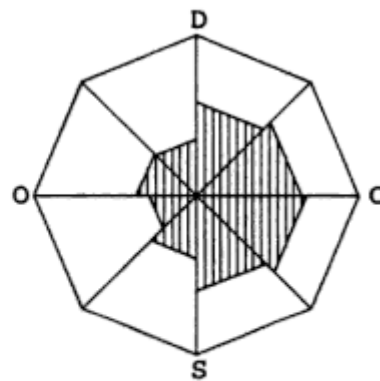
2. Авторитарний
стиль

Очевидно, що обидва ці стилі передбачають високий рівень домінантності при низьких показниках підкорення, водночас характеризують педагогів як здатних до співпраці, таких, що йдуть на компроміс при цьому захищаючи власну точку зору і намагаючись переконати співрозмовників у своїй правоті.

Поєднання толерантного і авторитарного стилів становить особливий тип міжособистісних стосунків педагогів, де попри несхильність до підкорення, є виражене прагнення до співпраці, роботи в колективі, товарищескість і комунікабельність. Натомість при чистому толерантному стилі домінантність, лідерські якості педагогів виражені значно менше, прагнення до співпраці лишається актуальним однак зростає і рівень підкорення, піддатливості впливам інших людей.

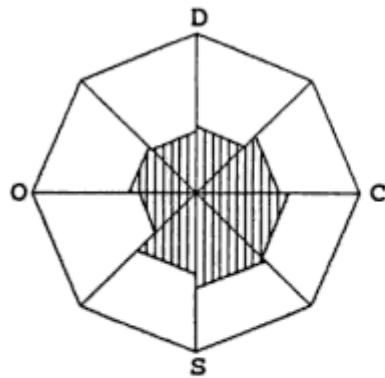


3. Толерантно-авторитарний стиль

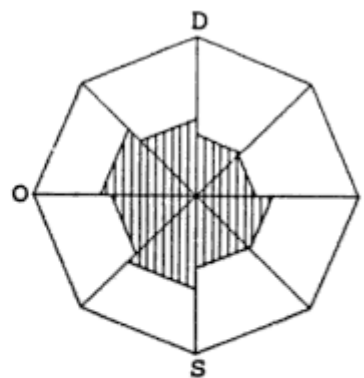


4. Толерантний стиль

Наступні два стилі: скептично-толерантний та скептично-агресивний характеризуються переважно опозиційністю, прагненням протиставляти себе колективу, не погоджуватися із думками інших та не шукати компромісів захищаючи свою думку. По суті відбувається протиставлення без чітко вираженої власної позиції. Якщо у випадку наявності толерантності високий рівень опозиційності гармонізується певною налаштованістю на співпрацю, то агресивність підкреслює риси опозиційності й, водночас, означає більшу сконцентованість на інших (постійна запекла боротьба з ними) ніж на реалізації власних потреб і захисті власних інтересів (боротьба заради боротьби).

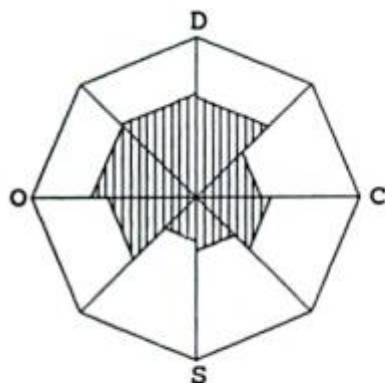


5. Скептично-толерантний стиль

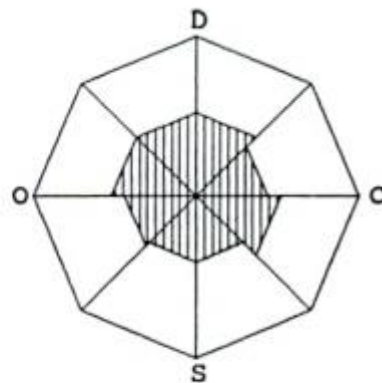


6. Скептично-агресивний стиль

Репресивний стиль (такий, що подавляє) характеризуються високим рівнем опозиційності при вираженій домінантності. Педагог не налаштований на співпрацю, вперто наполягає на своєму, навіть якщо сам знає, що його співрозмовник має рацію, бажання домінувати попри усі обставини стає основною потребою і метою взаємодії.



7. Репресивний стиль



8. Тривожний стиль

Восьмий стиль міжособистісної педагогічної взаємодії на перший погляд виглядає найбільш гармонійним, однак характеризується вираженою тривожністю, зосередженістю на співпраці, страхах втратити авторитет і, водночас, зробити помилку. Це зумовлює небажання проявляти свої лідерські якості, наполягати на своїй думці, якщо вона суперечить поглядам більшості, однак помірний рівень опозиційності призводить до певного скептицизму, критичної налаштованості щодо оточуючих. Постійна тривога, відсутність відчуття самореалізованості стають причинами внутрішньо особистісних конфліктів і врешті, зумовлюють професійне вигорання педагогів.

Типологія комунікативних стилів педагогів J. C. McCroskey і P. Kearney

Базовими для педагогів є такі комунікативні якості як ***асертивність, гнучкість і чуйність (емпатійність)***.

Асертивність переважно стосується вмінь вчителя контролювати клас, тобто підтримувати увагу учнів протягом всього уроку, заохочувати їх до активності та ефективної діяльності на уроці. Ефективні педагоги завжди вміють структурувати свою діяльність, вони ініціативні, впевнені у собі і заохочують учнів до дискусії на противагу формальному засвоєнню знань без їх когнітивного та емоційного опрацювання. Асертивний вчитель володіє навичками невербальної комунікації, вміє вокально, поставою та жестами сформувати потрібні акценти при викладі інформації.

Гнучкість є вміння педагога адаптуватися до індивідуальних особливостей своїх учнів, реагувати відповідно до зміни психологічного клімату як в класі в цілому, так до поведінки окремого учня зокрема. Саме гнучкість лежить в основі популярного нині індивідуального підходу до навчання та виховання школярів і студентів.

Чуйність (емпатійність) – емоційність, сенситивність, розуміння та відображення почуттів учнів. Сюди ж слід віднести й навички зворотнього зв'язку, використання заохочень і мінімізації фрустрації учнів і студентів. Дослідники вважають, що ефективне навчання неможливе без емоційного насичення процесу викладу матеріалу, використання таких засобів, щоб навіть дуже складний матеріал став зрозумілим усім без винятку учням [169].

Модель управління комунікативними стилями педагогів

Проаналізувавши зв'язок стилів керівництва та стилів комунікації педагога V. P. Richmond і J. C. McCroskey запропонували модель управління комунікативними стилями (MCS). Згідно з якою комунікаційні стилі розглядаються як криву на континуумі, починаючи від верхньої точки, центрованої на керівництві (коли керівник приймає всі рішення і просто повідомляє їх підлеглим) до точки базованої на субординації (коли співробітники беруть участь практично в усіх процесах прийняття рішень).

Дана модель базується на визначенні комунікативного стилю педагога R.W. Norton (1978) – тобто невербальної і вербальної взаємодії, результатом якої є розуміння, фільтрування та засвоєння певних знань учнями. Цікавим з точки зору вітчизняного дослідника є саме фільтрування знань – не бездумне поглинання усієї поданої інформації, а відбір необхідної, корисної та цікавої; педагог при взаємодії з учнями не просто передає їм свої знання і вимагає суворого відтворення, а творчо підходить до процесу навчання, зацікавлює

учнів, й, зрештою реалізує такий популярний у вітчизняній педагогіці індивідуальний підхід.

У цьому контексті з'являється нове для нас поняття – *емоційне навчання*. Тобто передача знань повинна бути не просто інформаційно насиченою, а й викликати в учнів певні емоційні переживання, при цьому й сам педагог має бути досить емоційним задля того, аби ефективно навчати учнів і стимулювати у них бажання вчитися. Відповідно комунікативні стилі педагогів можуть бути орієнтованими на учнів і орієнтованими на себе.

Педагог, орієнтований на учнів, зазвичай достатньо товариський, у навчанні використовує дискурсивні діалогічні методи, намагається знайти спільну мову з кожним учнем, подає інформацію так, аби вона була зрозуміла практично всім учням класу. Стиль керівництва колективом у такого педагога є демократичним, а стиль подачі інформації – емоційно насиченим.

Педагог, орієнтований на себе, переважно зосереджений на власній освіченості, уникає діалогу з учнями, намагається передати їм якнайбільше інформації, незважаючи на те, зрозуміла вона для учнів, чи ні. Стиль керівництва колективом зазвичай авторитарний, а стиль навчання – неемоційний, такий, що базується лише на фактах.

З числа розроблених за кордоном класифікацій стилів педагогічного спілкування цікавою видається типологія професійних позицій вчителів, запропонована М. Таленом.

Класифікація стилей педагогічного спілкування М.Талена

Модель I - «Сократ». Це вчитель з репутацією любителя суперечок і дискусій, навмисно їх провокує на заняттях. Йому властиві індивідуалізм, несистематичність в навчальному процесі через постійну конфронтацію; на уроках учні посилюють захист власних позицій, вчать їх відстоювати.

Модель II - «Керівник групової дискусії». Головним в навчально-виховному процесі вважає досягнення згоди і співпрацю між учнями, відводячи собі роль посередника, для якого пошук демократичної згоди важливіший за результат дискусії.

Модель III - «Майстер». Учитель виступає як зразок для наслідування, що підлягає безумовному копіюванню, і передусім не стільки в навчальному процесі, скільки у ставленні до життя взагалі.

Модель IV - «Генерал». Такий вчитель уникає будь-якої двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко домагається слухняності, так як вважає, що завжди і у всьому правий, а учень, як армійський новобранець, повинен

беззаперечно підкорятися відданим наказам. Цей стиль найбільш поширений у педагогічній практиці.

Модель V - «Менеджер». Стиль, що набув поширення в радикально орієнтованих школах, пов'язаний з атмосферою ефективної діяльності класу, заохоченням ініціативи і самостійності учнів. Учителю прагне до обговорення з кожним учнем сенсу розв'язуваної задачі, якісного контролю і оцінки кінцевого результату.

Модель VI - «Тренер». Атмосфера спілкування в класі пронизана духом корпоративності. Учні в даному випадку подібні гравцям однієї команди, де кожен окремо не важливий як індивідуальність, але всі разом вони можуть багато чого. Вчителю відводиться роль натхненника групових зусиль, для якого головне - кінцевий результат, блискучий успіх, перемога.

Модель VII- «Гід». Втілений образ ходячою енциклопедії. Лаконічний, точний, стриманий. Відповіді на всі питання йому відомі заздалегідь, як і самі питання. Технічно бездоганний і саме тому часто відверто нудний.

Згідно з М.Таленом, педагог обирає роль, базуючись на власних потребах, а не на запитах.

Різні стилі комунікативної взаємодії породжують кілька моделей поведінки викладача в спілкуванні з учнями на заняттях. Умовно їх можна позначити таким чином.

- **Модель диктаторська "Монблан"** - викладач як би відсторонений від учнів, він височіє над ними, перебуваючи в царстві знань. Учні при цьому - лише безлика маса слухачів. Жодної особистісної взаємодії. Педагогічні функції зведені до інформаційного повідомлення. Як наслідок: відсутність психологічного контакту, а звідси безініціативність і пасивність учнів чи студентів.

- **Модель неконтактна ("Китайська стіна")** - близька за своїм психологічним змістом до першої. Відмінність в тому, що між викладачем і учнями існує слабкий зворотний зв'язок через довільно або ненавмисно зведений бар'єр спілкування. У ролі такого бар'єру можуть виступити відсутність бажання до співпраці з будь-якої сторони, інформаційний, а не діалоговий характер заняття; мимовільне підкреслення викладачем свого статусу, поблажливе ставлення до студентів. Як наслідок: слабка взаємодія з учнями студентами, а з їх боку - байдуже ставлення до викладача.

- **Модель диференційованої уваги ("Локатор")** - базується на вибіркових відносинах з учнями. Викладач орієнтований не на весь склад аудиторії, а лише на частину, наприклад, на талановитих або ж, навпаки, слабких учнів, на лідерів або аутсайдерів. У спілкуванні він ніби ставить їх у

становище своєрідних індикаторів, за якими орієнтується на настрій колективу, концентрує на них свою увагу. Однією з причин такої моделі спілкування може з'явитися невміння поєднувати індивідуалізацію навчання учнів з фронтальним підходом. Як наслідок: порушується цілісність взаємодії в системі викладач - колектив учнів, вона підмінюється фрагментарністю ситуативних контактів.

- **Модель гіпорефлексна ("Тетерів")** - полягає в тому, що викладач в спілкуванні як би замкнутий на собі, веде не діалог, а монолог. Розмовляючи, він чує тільки самого себе і ніяк не реагує на слухачів. У діалозі опонентів марно намагатися вставити репліку, вона просто не буде сприйнята. Навіть у спільній трудовій діяльності такий викладач поглинений своїми ідеями і проявляє емоційну глухоту до оточуючих. Як наслідок: практично відсутня взаємодія між учнями і викладачем, утворюється поле психологічного вакууму. Сторони процесу спілкування істотно ізольовані один від одного, навчально-виховний вплив представлений формально.

- **Модель гіперрефлексна ("Гамлет")** - протилежна попередній. Викладач стурбований не стільки змістовною стороною взаємодії, скільки тим, як він сприймається оточуючими. Міжособистісні відносини зводяться їм в абсолют, набуваючи домінуючого значення, він постійно сумнівається в дієвості своїх аргументів, в правильності вчинків, гостро реагує на нюанси психологічної атмосфери класу, приймаючи усі проблеми учнів на свій рахунок. Як наслідок: загострена соціально-психологічна чутливість викладача, що призводить до його неадекватних реакцій на репліки і дії аудиторії. У такій моделі поведінки не виключено, що класом керуватимуть самі ж учні, а викладач займе пасивну позицію у відносинах.

- **Модель негнучкого реагування ("Робот")** - стусунки викладача з учнями будуються по жорсткій програмі, де чітко витримуються цілі і завдання заняття, дидактично виправдані методичні прийоми, має місце бездоганна логіка викладу і аргументація фактів, відшліфовані міміка і жести, але викладач не має почуття розуміння мінливої ситуації спілкування. Він не враховує особливості класних колективів, психічний стан учнів. Ідеально сплановане і методично відпрацьоване заняття розбивається об рифи соціально-психологічної реальності, не досягаючи своєї мети. Як наслідок: низький ефект педагогічної взаємодії.

- **Модель авторитарна ("Я - сам")** - навчально-виховний процес цілком фокусується на викладача. Він - головна і єдина дійова особа. Практично відсутня творча взаємодія між ним і аудиторією. Одностороння активність викладача придушує будь-яку особисту ініціативу з боку учнів, які усвідомлюють себе лише як виконавці, чекаючи інструкцій до дії. До мінімуму знижується їх пізнавальна і громадська активність. Як наслідок:

виховується безініціативність учнів, втрачається творчий характер навчання, спотворюється мотиваційна сфера пізнавальної активності.

- **Модель активної взаємодії ("Союз")** - викладач постійно знаходиться в діалозі з учнями, тримає їх в піднесеному настрої, заохочує ініціативу, легко схоплює зміни в психологічному кліматі групи і гнучко реагує на них. Переважає стиль дружньої взаємодії зі збереженням рольової дистанції. Як наслідок: виникають навчальні, організаційні та етичні проблеми творчо вирішуються спільними зусиллями. Така модель найбільш продуктивна.

Найважливішим фактором, що визначає ефективність педагогічного спілкування, є тип установки педагога. Під установкою мається на увазі готовність реагувати певним чином у однотипній ситуації. Наявність негативної установки викладача на того чи іншого студента можна визначити за такими ознаками: викладач дає "поганому" учню менше часу на відповідь, ніж "хорошому"; не використовує навідні питання і підказки, при невірній відповіді поспішає переадресувати питання іншому учневі або відповідає сам; частіше засуджує і менше заохочує; не реагує на вдалу дію учня і не помічає його успіхів; іноді взагалі не працює з ним на занятті. Відповідно про наявність позитивної установки можна судити по таких деталях: довше очікування відповіді на питання; при проблемах задає навідні запитання, заохочує усмішкою, поглядам; при невірній відповіді не поспішає з оцінкою, а намагається підкоригувати учня; частіше звертається до нього поглядом в ході заняття. Дослідження показують, що "погані" учні в чотири рази рідше звертаються до педагога, ніж "хороші"; вони гостро відчують необ'єктивність педагога і болісно переживають її.

Отже, у даному розділі розглянуто етапи становлення наукових поглядів на процес спілкування, проаналізовано філософські та психологічні дослідження комунікативної взаємодії, окреслено відомі та детально розкрити непоширені у відчизняній психології класифікації стилів педагогічного спілкування, зокрема й ті, що стали основою для психодіагностичних методик, широко застосовуваних у зарубіжній педагогічній психології.

РОЗДІЛ 2. КОМУНІКАТИВНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

2.1 Культура спілкування та комунікативна культура

Комунікативна компетентність може розглядатися з позицій культурологічного підходу як складова комунікативної культури особистості. Як співвідносяться поняття «комунікативна культура» і «культура спілкування»? На перший погляд, це синоніми, і перше є запозиченням із іншомовних джерел, а друге – власне вітчизняне. Однак це твердження вимагає детальнішого аналізу.

Культура спілкування – це частина культури поведінки людини – сукупність форм щоденної поведінки людини (у побуті, у спілкуванні з іншими людьми), у яких знаходять зовнішнє вираження моральні та естетичні норми такої поведінки, культура поведінки неможлива поза культурою спілкування, і навпаки.

Розглядаючи поняття комунікативної культури потрібно аналізувати й його антонім – моветон. **Моветон** – поведінка, манери та вчинки, не прийнятні в пристойній спільноті; невихованість щодо певних критеріїв. У сучасному суспільстві при спілкуванні моветоном називається також вживання слів, ідіоматичних виразів і цитат, які надмірно спрощують описуваний об'єкт, що спотворюють основні характеристики цього об'єкта. Дані спотворення часто балансують на межі почуття і при бажанні можуть зійти за власну думку. Таким чином, недалекий суб'єктивізм, заснований на недостатньому знанні предмета або явища, – це окремий випадок моветону. Антагоністом моветону є комільфо – поняття непоширене у слововжитку України, однак у контексті аналізу культури спілкування його оминати неможливо. **Комільфо** – дотримання правил пристойності у певному середовищі (певній спільноті). Це слово в перекладі з французької мови означає: як треба, так і повинно бути. Використовувати його можна не тільки в якості прислівника, але і як прикметника – вишуканий, правильний. Звідси випливає, що людина може вести себе комільфо або просто бути комільфо людиною.

Культура ділового спілкування – один із феноменів комунікації, в основі якого лежить сукупність моральних норм, принципів, правил та уявлень про діловому етикеті. Культура ділового спілкування регулює поведінку і взаємини суб'єктів або групи суб'єктів в процесі їх виробничої діяльності.

Британський фахівець в області міжкультурної комунікації, поліглот, **Р.Льюїс** розробив нову модель класифікації культур в сфері ділового спілкування. Модель отримала назву *The Lewis Model of Cross-Cultural Communication* (Модель крос-культурної комунікації). Згідно з якою різні

країни можна розмістити на осях трикутника, вершинами якого стануть три основних типи культур - моноактивні, поліактивні і реактивні культури. Таким чином усі країни діляться на 3 види, використовують різні стратегії поведінки в процесі ділового спілкування, а також мають різну організацію суспільства в часі в цілому.

Моноактивна культура – (task-oriented) це культура людей орієнтованих на справу. Люди належать до даної культури спокійні і раціональні, систематично планують свою майбутнє, складають розклад і ретельно організовують свою діяльність. Відмітна риса людей – те що вони займаються однією справою в певний момент часу, по завершенню якого, переходять до наступного завдання. Представники такої культури переконані що при лінійній організації праці, можна досягти найкращого результату і збільшити свою ефективність, в їхній мові відсутні абстрактні поняття. Оскільки представники моноактивної культури орієнтовані на результат, то лідируюче місце віддається кар'єрному зростанню, часто страждають взаємини з колегами. Велике значення надається принципу рівності всіх людей, як всі люди рівні у своїх можливостях, так і перед Богом. Серед представників даної культури переважає психотип - інтроверт. Типові представники - США, Великобританія, Німеччина.

Поліактивна культура – (people-oriented) це культура людей, які орієнтовані на побудову здорових відносин з колегами, ніж чим на результат. На думку Р. Льюїса ці культури можна назвати «балакучими» і «товариськими». Люди з поліактивних культур вважають за краще вести безліч проектів одночасно, які накладаються один на одного. Такі люди не звертають увагу на пунктуальність, піклуючись більше про реальність, ніж про розпорядок, який встановлює сама людина. За одиницю часу, представник такої культури може виконати відразу кілька справ. Але незважаючи на це часто змінюють розпорядок дня, вибираючи те, що найбільш привабливо для них самих і часто не доводять справи до кінця. У такій культурі велике значення надають ієрархії, яка створює комфортні умови для взаємодії і правильної побудови комунікації. Серед поліактивних культур переважає психотип - екстраверт. Типові представники - Італія, Латинська Америка і арабські країни.

Реактивна культура – (respect-oriented listeners) це культура людей, які з обережністю підходять до планування свого розпорядку і вельми тактовно вибудовують взаємини зі своїми бізнес-партнерами та колегами. Представники цієї культури організовують свою діяльність в залежності від обставин і завжди виконують взяті на себе зобов'язання. Р. Льюїс називає такі культури «слухаючими». В даній культурі дуже шанобливо ставляться до своїх колег і бізнес-партнерів, намагаються уникати неприємних моментів в переговорах, віддаючи всі сили на побудову гармонійної комунікації. Процес прийняття рішення в такій культурі зводиться до процесу сприйняття. В процесі переговорів вони звертають увагу на контекст і не

звертають уваги на деталі. Серед реактивних культур переважає психотип - інтроверт. Типові представники - Японія, Китай і Корея.

Часто проблеми в культурі ділового спілкування виникають через недостатній професіоналізм учасників переговорів або через крос-культурних упереджень. Взаємодія представників моноактивних, поліактивних і реактивних культур дуже часто закінчується непорозуміння. Розглянемо переговори цих трьох культур. Представник моноактивної культури буде націлений на результат, бажаючи укласти успішну операцію, прагнучи до моментального зростання і значного прибутку. Останнє про що він буде думати це про дружні відносини з партнером. Представник реактивної культури в момент переговорів буде прагне до встановлення гармонійних відносин з колегами, розраховуючи на довгострокову вигоду від цих переговорів. Представник поліактивної культури буде займати останнє місце в ієрархії цих переговорів. На першому місці у них стоїть збереження національної гідності, а також особистий престиж керівника делегації. Вони налаштовані на підтримку дружніх відносин і позитивний результат по угоді.

Серед численних визначень культури спілкування можна виділити наступні: здатність опанувати свої емоції стосовно співрозмовників (М.Н. Ночевник); слідування встановленим у суспільстві правилам міжособистісних стосунків (Е.В. Соколов); сукупність знань, умінь та навичок в галузі засобів і законів міжособистісної взаємодії (В.В. Соколова); якісний рівень форм і способів взаємодії людини з іншими, що є результатом саморозвитку та самореалізації (І.Ф. Петрова).

Стосовно ж комунікативної культури, то її визначення багато в чому залежить від методологічного підходу до комунікації та спілкування.

Згідно із **першим підходом** поняття «комунікація» та «спілкування» вважаються взаємозамінними тобто рівнозначними (Л.С. Виготський, О.О. Леонтьєв, Т.Парсонс, К.Черрі). Зокрема, К.Черрі вважав комунікацію виключно соціальним явищем, де використовуються різноманітні системи зв'язків, найважливішими з яких є мова та мовлення.



Другий підхід характеризується тим, що поняття «комунікація» та «спілкування» не ототожнюються. Наприклад, М.С. Каган вважав, що комунікація є лише інформаційним процесом, тобто процесом передачі певних повідомлень, відповідно, комунікативна культура зводиться до культури мовлення. Спілкування ж має практичний, матеріальний і духовний характер, і на відміну від комунікації є суб'єкт-суб'єктним зв'язком. Комунікація – односпрямований процес, спілкування – двоспрямований.



На думку Г.М. Андрєєвої, спілкування значно ширше поняття ніж комунікація, відповідно, культура спілкування має більше складових за культуру комунікативну. Стосовно ж педагогів, на її думку доцільніше використовувати саме поняття комунікативної культури як показника професіоналізму особистості. У структурі спілкування дослідниця виділяє комунікацію – обмін інформацією, інтеракцію – обмін не лише знаннями, але й діями та перцепцію – сприймання учасниками спілкування один одного задля досягнення взаєморозуміння.



Згідно із А.В. Соколовим, спілкування є однією з форм комунікації. Він виділяє три його форми, що відрізняються одна від іншої не лише цілями, а й стосунками між учасниками комунікації:

1. Суб'єкт-суб'єкт (власне спілкування);
2. Суб'єкт-об'єкт (управлінська комунікація);
3. Об'єкт-суб'єкт (комунікація-імітація).



Відповідно, культура спілкування є більш вужчим поняттям, ніж культура комунікативна. Можливо розглядати комунікативну культуру педагогів і культуру спілкування кожного конкретного вчителя у його особливому професійному контексті.

Третій підхід характеризується тим, що його представники розглядають комунікацію та спілкування через призму поняття «інформація». При цьому вважається, що предметне значення терміну «спілкування» не вичерпує усіх можливих інформаційних процесів у суспільстві, які можна назвати соціальною комунікацією. Інформаційний обмін між людьми здійснюється не лише вербально (за допомогою слів), а й невербально (за допомогою жестів, міміки, інтонації тощо). Тому під спілкуванням мається на увазі процеси обміну інформацією, характерні лише для людської діяльності, спрямованої на встановлення і підтримку взаємодії між людьми, що відбувається за допомогою усного і письмового мовлення, тобто вербальним шляхом. Відповідно, може бути культура соціальної комунікації, і вужче – культура спілкування.



2.2 Комунікативна компетенція, комунікативна компетентність, комунікативні стратегії та комунікативні стилі педагогів

2.2.1 Компетенція і компетентність: співвідношення понять

Питання про основні відмінності між компетенцією і компетентністю актуальне у багатьох дослідженнях протягом тривалого часу. Визначити межі цих понять часто буває достатньо складно. Деякі енциклопедичні словники навіть не розрізняють їх, наприклад, радянський енциклопедичний словник, натомість тлумачний словник під редакцією Д.І. Ушакова тлумачить ці поняття як два принципово різні. В Академічному тлумачному словнику української мови *компетенція* визначається як добра обізнаність з чимось²⁰, а *компетентність* – властивість за значенням «компетентний» тобто який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий²¹, тим самим практично ототожнюючи компетенцію та компетентність.

Синонімами англ. «competence» є вправність, здібності, вміння, кваліфікація, обізнаність, талант (capability, ability, competency, capacity, proficiency, accomplishment).

У Словнику іншомовних слів Мельничука²² *компетенція* (лат. competentia, від compete – взаємно прагну; відповідаю, підходжу) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід. Відповідно, *професійна компетенція* – це вміння використати знання, навички, досвід в конкретно даних умовах, досягнувши при цьому максимально позитивного результату.

На думку **А.В. Хуторського** «компетенція» - це коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом тобто володіє певним набором знань, умінь, навичок, способів діяльності, необхідних для якісної продуктивної діяльності, натомість компетентність – це набута відповідна компетенція, що включає особистісне ставлення людини до неї і до предмету діяльності.

Згідно із Н.В. Нагорною, невідповідність у визначенні компетенції та компетентності виникла в наслідок неточного перекладу рекомендацій Ради Європи, коли англійське «competency» помилково перекладалося на співзвучне компетенція. Причиною цього є відповідність двох українських еквівалентів: компетенція і компетентність, одному англійському – competency(е).

Компетенції як внутрішні, потенційні знання проявляються у компетентностях людини. З цих позицій **І.О. Зимня** (нар. 1931 р.), виділяє три основні групи компетенцій, які в подальшому є основою для

²⁰ <http://sum.in.ua/s/kompetencija>

²¹ <http://sum.in.ua/s/kompetentnyi>

²² <http://slovopedia.org.ua/42/53402/284234.html>

компетентності. Перша група компетенцій це компетенції, що стосуються людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування. Вони є суттю компетенцій здоров'язбереження, ціннісно-смыслових орієнтацій в світі, інтеграції, самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії. До другої групи належать компетенції безпосередньо пов'язані з діяльністю людини. Сюди входять компетенції пізнавальної та інших видів діяльності, інформаційних технологій тощо. І до третьої групи належать компетенції, пов'язані із соціальною взаємодією людини тобто зі спілкуванням: усне і письмове спілкування, монолог, діалог, кроскультурне спілкування, ділове листування, діловодство, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта.

Спроба розглянути компетентність у психологічній концепції управління була зроблена М. Кьярстом, який виділив різні типи компетентності:

- Передумови компетентності (здібності, талант, досвід, освіта, стаж);
- Діяльність людини як процес (її опис, структура, характеристики та ознаки);
- Результати діяльності (кількісні та якісні показники).

Дослідник зазначає, що компетентність окремої людини дуже динамічна, а тому її складно виміряти і можна оцінити лише за результативністю виконаної роботи. Звідси, компетентність як така окремо не існує, вона зустрічається лише у конкретній галузі, проблематиці, в конкретній спеціальності або «галузі компетентності».

Стосовно педагогічної діяльності, то найповніше визначення компетенцій і компетентності дає **В.Д. Шадриков**. Він виділяє наступні складові компетентності педагога, які, у свою чергу, складаються із низки важливих компетенцій.

1. Компетентність в галузі особистісних якостей:

- емпатійність і соціорефлексія;
- самоорганізованість;
- загальна культура.

2. У постановці цілей і завдань педагогічної діяльності:

- вміння ставити цілі і завдання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- вміння трансформувати тему занять у педагогічне завдання;
- вміння залучити учнів до процесу формулювання цілей і завдань.

3. У мотивуванні учнів:

- вміння створювати ситуації, що забезпечують успіх у навчальній діяльності;
- вміння створювати умови для позитивної мотивації учнів;

- вміння створювати умови для самомотивування учнів.

4. У забезпеченні інформаційної основи педагогічної діяльності:

- компетентність у методах викладання;
- компетентність у предметі викладання;
- компетентність у суб'єктивних умовах педагогічної діяльності.

5. У розробці програми, методичних, дидактичних матеріалів і прийнятті педагогічних рішень:

- вміння вибрати і реалізувати типові освітні програми;
- вміння розробити власну програму, методичні та дидактичні матеріали;
- вміння приймати рішення у педагогічних ситуаціях.

6. В організації педагогічної діяльності:

- вміння встановлювати суб'єкт-суб'єктні відносини;
- вміння організувати навчальну діяльність учнів;
- вміння проводити педагогічну оцінювання.

Таким чином, категорія професійна компетентність визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи та значною мірою визначає якість діяльності педагога.

2.2.2 Комунікативна компетенція

У зарубіжній психології та психолінгвістиці використовуються поняття «*Communicative competence*» і «*Linguistic competence*», які перекладаються саме як «компетенція» (а не «компетентність»).

«Батьком» поняття «комунікативна компетенція» (1966 р.) вважається американський мовознавець Делл Гаймес (1927-2009), згідно із ним, це внутрішнє знання ситуаційної доречності мови. Вчений виділяв у структурі комунікативної компетенції граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну, дискурсивну компетенції. Д. Гаймес відомий також розробкою **моделі SPEAKING**, згідно з якою для мовленнєвої взаємодії важливі наступні фактори: ситуація спілкування (Setting and Scene), учасники (Participants), ціль (Ends), послідовність актів (Act Sequence), ключова ідея мовленнєвого акту або його образ дій (Key), інструментарій (Instrumentalities), норми (Norms), жанр (Genre).

Лінгвістична компетенція – це знання системи мови та правил оперування мовними засобами в процесі мовленнєвої діяльності. Американський лінгвіст **Н. Хомський** виділив в рамках своєї концепції поняття компетенції (природженої здатності до мови – competence) як протиставлення «використанню мови». Компетентний мовець / слухач

повинен, на думку Н. Хомського, утворювати / розуміти необмежену кількість речень за трансформаційними моделями і мати судження про висловлення. Відповідно, мовна або лінгвістична компетенція – це цілісне знання про рідну мову, яке дозволяє людині стати ідеальним мовцем і слухачем, експертом у правильності та осмисленості висловлювань. Це знання описується граматикою, що включає в себе набір правил, що регулюють породження всіх можливих в даній мові структур речень шляхом перетворення вихідної конструкції, а також опис граматичних відносин в самих реченнях і між ними.

До кінця 60-х - початку 70-х рр. послідовники Н. Хомського (а з деякими застереженнями і він сам) починають розуміти під даними термінами "мовну здатність", тобто потенційне знання мови і про неї його реального носія, і "мовну активність", тобто реальне мовлення у реальних умовах. Зміст цих понять чітко сформулював Д. Слобін, вказавши на відмінність між тим, що людина теоретично здатна говорити і розуміти, і тим, що вона насправді говорить і розуміє в конкретних ситуаціях.

Лінгвістична компетенція забезпечує пізнавальну культуру особистості учня, розвиток логічного мислення, пам'яті, уяви, оволодіння практичними навичками самоаналізу, самооцінки, а також формування лінгвістичної рефлексії як процесу усвідомлення своєї мовної діяльності.

Американський лінгвіст **Л. Бахман** представив детальну структуру лінгвістичної компетенції, до складу якої входять компетенції: 1) організаційна, що складається з граматичної і текстуальної, і 2) прагматична, що складається з іллокутивної та соціолінгвістичної. Організаційна компетенція включає здібності, пов'язані з володінням формальною структурою мови, які необхідні для створення або впізнавання граматично правильних речень, розуміння їх змісту тобто складається з граматичної і текстуальної компетенцій. Граматична компетенція зумовлює вибір слів для вираження конкретних значень, їх форму і розташування у висловлюваннях для вираження речень, а також їх матеріальне втілення у вигляді звуків або письмових знаків. Текстуальна компетенція включає знання умовностей з'єднання висловлювань в текст. Прагматична компетенція, на відміну від організаційної, пов'язана зі стосунками між особами, які використовують мову, і конкретним контекстом спілкування. Вона включає іллокутивну компетенцію, тобто знання прагматичних умов виконання потрібних функцій мови, і соціолінгвістичних – знання відповідних соціокультурних умов використання цих функцій у заданому контексті.

Як зазначає **О.Д. Божович** (нар. 1939 р.), у радянській і пострадянській психології, психодидактиці натеper концепція Н. Хомського не влаштовує фахівців, але термін "прижився" і з іншим значенням. Мовну компетенцію

(мовну здатність) тлумачать найчастіше як сукупність конкретних умінь, необхідних члену мовного співтовариства для мовних контактів з іншими і оволодіння мовою як навчальною дисципліною. Зауважимо, що багато дослідників не користуються терміном «мовна компетенція», замінюючи його висловами «знання мови», «володіння мовою» і маючи на увазі не сукупність окремих умінь, а цілісні великі блоки їх, які в ряді випадків збігаються у представників різних спеціальностей (наприклад, здатність до побудови висловлювання, здатність до розуміння мови в роботах Ю.Д.Апресян і говоріння, слухання як особливі види мовленнєвої діяльності в трактуванні І. О. Зимньої). Як ширшу систему, до складу якої входить мовна компетенція, слід розглядати **компетенцію носія мови**, що включає крім мовної цілий ряд інших компетенцій: комунікативну (та як частину її – мовну), культурологічну (частина її – соціолінгвістичну), частково – когнітивну.

В структурі комунікативного процесу, на думку О.Д. Божович, особливо важливе місце посідає фаза орієнтування – врахування особливостей учасників та умов спілкування. Власне орієнтування охоплює низку аспектів, що можуть розглядатися у складі **комунікативної компетенції** як її компоненти. Насамперед це «орієнтування у співрозмовнику» та «орієнтування у ситуації спілкування». Орієнтування у співрозмовнику є умовою не лише ефективного спілкування, а й розуміння людей у міжособистісних стосунках, відповідно існує потреба не просто уявляти особистість партнера, а й моделювати комунікативно значущі особливості особистості співрозмовника у кожній конкретній ситуації й у соціальному контексті загалом.

2.2.3 Комунікативна компетентність

Процес професійного становлення – це розвиток особистості в процесі вибору професії, професійної освіти та підготовки, а також продуктивного виконання професійної діяльності.

На думку **С.О.Дружилова** досягнення професійної успішності пов'язано із забезпеченням необхідного рівня професійної компетентності. Професійне навчання може розглядатися як формування основ (передумов) майбутньої професійної компетентності. У загальному випадку в моделі навчання автор виділяє чотири стадії, що характеризують процес професійного навчання, починаючи від стадії початкового знайомства з новим матеріалом (професійними знаннями, концепціями, навичками) і закінчуючи стадією сформованої професійної компетентності.

Перша стадія: *несвідома некомпетентність* - у людини немає необхідних знань, умінь, навичок, і вона не знає про їх відсутність або взагалі про можливі вимоги для успішної діяльності: «*Я не знаю, що я не знаю*».

Друга стадія: *свідома некомпетентність* - людина усвідомлює, що їй не вистачає професійних знань, умінь, навичок. Тут можливі два результати а) конструктивний (як форма прояву особистісної та професійної активності) і б) деструктивний (форма соціальної пасивності). Конструктивний шлях означає, що усвідомлення суб'єктом своєї професійної некомпетентності сприяє підвищенню його мотивації на набуття відсутніх професійних знань, умінь, навичок. Деструктивний результат може призводити до виникнення почуття непевненості в своїх силах, психологічного дискомфорту, підвищеної тривожності, які заважають подальшому професійному навчанню: «*Я знаю, що я не знаю*».

Третя стадія: *свідома компетентність* людина знає, що входить в структуру і становить зміст її професійних знань та може їх ефективно застосовувати: «*Я знаю, що я знаю*».

Четверта стадія: *несвідома компетентність* – професійні навички повністю інтегровані, вбудовані в поведінку; тобто професіоналізм є частиною особистості. Несвідома компетентність характеризує рівень майстерності, однак саме для цієї стадії існує велика небезпека професійної деформації й, зокрема, професійного вигорання.

Перехід на вищий щабель професіоналізму неможливий без усвідомлення того, у чому фахівець ще некомпетентний.

Професія педагога – це багатовимірний простір, що складається із трьох основних компонентів: педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя. **Н.В. Кузьміна**, аналізуючи професійну компетентність педагога, розглядає її як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати освітньо-виховні завдання, по суті, компетентність розуміється як показник, що забезпечує професійну успішність. В структурі професійної компетентності вчителя Н.В. Кузьміна виділила наступні *компоненти*:

- соціально-перцептивна компетентність (знання людей, її основу складають спостережливість і проникливість);
- соціально-психологічна компетентність (закономірності поведінки, діяльності і відносин людини в професійній групі);
- аутопсихологічна компетентність (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, вміння управляти своїм станом і працездатністю, самоефективність);

- комунікативна компетентність (знання про різні стратегії і методи ефективного спілкування);
- психолого-педагогічна компетентність (знання методів здійснення впливу).

Характеризуючи комунікативний компонент діяльності педагога, Н. В. Кузьміна підкреслює, що педагогічна діяльність - спільна діяльність вчителя та учнів, а її успіх багато в чому залежить від того, як складуться взаємини між ними.

Комунікативна компетентність тотожна компетентності у спілкуванні, розділяється Л.А. Петровською. На початку своїх досліджень в даній галузі вона, тим не менш, розглядала комунікативну компетентність як елемент компетентності в спілкуванні. Це пов'язано з традиційним для пострадянської соціальної психології виділення комунікаційного, перцептивного та інтерактивного компонентів спілкування. У цих роботах комунікативна компетентність розуміється як здатність особистості, спираючись на свої знання і вміння в області комунікації, встановлювати і підтримувати контакти з різними людьми. Однак надалі, продовжуючи свої дослідження, **Л.А. Петровська** прийшла до висновку, що *комунікативна компетентність і компетентність в спілкуванні тотожні* і являють собою розуміння самого себе і готовність до контактів з різною дистанцією - як близькою, так і виключно формальною. Схожої точки зору дотримується і **Ю.М. Жуков**, розглядаючи комунікативну компетентність як самостійне явище. Він описав це утворення як метакомпетентність, присутню тією чи іншою мірою у всіх видах компетентності: професійної, соціальної, міжособистісної. При цьому всі перераховані елементи розглядаються як складові комунікативної компетентності. Подібний підхід дозволив сформулювати наступне її визначення: *готовність і вміння планувати і реалізовувати комунікативні дії з опорою на наявні зовнішні і внутрішні ресурси*. Продовжуючи дослідження в співавторстві з П.В. Растянніковим і Л.А. Петровською, Ю.М. Жуков приходить до досить важливого висновку, що саме *комунікативна компетентність виявляється ресурсом, необхідним в будь-якій соціальній взаємодії*.

Г.М. Андрєєва під комунікативною компетентністю розуміє *здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми*. Такого роду компетентність передбачає вміння розширювати (або звужувати) коло спілкування і вміння варіювати його глибину (вміння вести спілкування на різних рівнях довіри), розуміти і бути зрозумілим партнерам по спілкуванню. На думку **Г.А. Ковальова**, комунікативна компетентність – це такі *індивідуальні якості, внутрішньоособистісні психологічні детермінанти, які відповідають за успішність процесу соціального пізнання*,

який проявляється в ефективній вибірковості та оптимальному самоналаштуванні афективних і когнітивних його характеристик для цілей адекватного відображення соціальних об'єктів.

Ю.М Ємельянов і М.М. Обозов представляють третю точку зору на комунікативну компетенцію, розглядаючи її як самостійний феномен. **Ю.М. Ємельянов** визначає комунікативну компетентність як *сукупність вербальних і невербальних умінь і навичок, необхідних для адаптації і взаємодії з іншими людьми* [35]. Одним з яскравих її проявів можна вважати здатність людини вступати в міжособистісні стосунки і встановлювати прийнятну ступінь контакту. Крім того, він показав, що комунікативна компетентність особистості може розвиватися під впливом нового життєвого досвіду (як з власної біографії, так і взятого з життя інших людей), загальної ерудиції, естетичної діяльності (вона сприяє розвитку творчих здібностей), використання наукових методів. **М.М. Обозов**, кажучи про комунікативну компетентність і розглядаючи її як окреме явище, пропонує розмежовувати два її аспекти: – орієнтованість особистості в ситуаціях, що виникають при спілкуванні, заснована на отриманих протягом життя знаннях і власному особистому досвіді; – здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими в зв'язку з розумінням себе і інших в умовах зміни психічно станів, міжособистісних відносин і ситуації, що супроводжує спілкування. Він також підкреслює, що *комунікативна компетентність може розвивати завдяки накопиченню життєвого досвіду, нових знань і рефлексії*. Незважаючи на істотні відмінності в розглянутих точках зору на природу комунікативної компетентності, кожна має гідні аргументи і вимагає уваги. Той факт, що паралельно існують різні підходи, каже, головним чином про те, що поки рано ставити крапку в дослідженнях комунікативної компетентності, а також про затребуваність даного поняття в сучасних умовах. До того ж, необхідно відзначити, що комунікативна компетентність розглядається як купується характеристика, яка необхідна для соціальної адаптації та спілкування, і розвивається з плином життя в міру засвоєння особистістю соціокультурного досвіду і розширення сфери взаємодії з іншими людьми. Крім обов'язкового професійної освіти і професійно важливих якостей це саме те, що необхідно сучасному педагогу.

2.2.4 Комунікативні стратегії

Поняття «комунікативна стратегія» включено в інструментарій дидактики відносно нещодавно та по-різному визначається залежно від цілей та парадигми дослідження. Найчастіше даний концепт прирівнюється до усвідомленого плану вирішення проблеми, досягнення певної комунікативної цілі спілкування. Л.Бахман розумів стратегічну компетентність як ментальну здатність реалізовувати компетентність у певному комунікативному процесі.

Операційний інструментарій стратегічної компетенції складають процеси оцінювання, планування та виконання. Орієнтуючись на поставлену комунікативну мету, учасник комунікації повинен оцінити свій рівень лінгвістичної компетенції, а також рівень співрозмовника: побудувавши стратегічну лінію спілкування таким чином, щоб отримати бажаний результат. При цьому зазначається, що комунікативні стратегії поза певним контекстом комунікації не існують.

У зарубіжній психологічній науці протягом 1970-х років сформувалося чотири базові напрямки вивчення комунікативних стратегій (англ. CSs): L. Selinker (1972), T. Váradi (1973, 1980), E. Tarone (1977) і S. J. Savignon (1972). Розглянемо їх детальніше. Зокрема, L. Selinker розглядав комунікативні стратегії в контексті міжнаціонального спілкування, тобто їх використання не залежить від мови спілкування (рідної чи іноземної), а універсальне у різних життєвих ситуаціях, зумовлене особистістю самої людини. S. J. Savignon виділяє граматичну, соціолінгвістичну, компенсаторну компетенції мовленнєвої стратегії, або простіше, комунікативні стратегії. E. Tarone визначив **комунікативні стратегії** як модель комунікативної компетентності особистості, що виявляється у різних обставинах її життя, незважаючи на стреси чи відчуття психологічного благополуччя. Логічно припустити, якщо існує комунікативна стратегія, повинна бути і **комунікативна тактика**, проте зазвичай ці два поняття вживаються як синоніми.

Комунікативні стратегії базуються на знанні свої співрозмовників (їх психологічних особливостей, освіти, професії) та на очікуваному впливі повідомлень на більш широкий соціальний контекст. Комунікативна тактика – це покроковий план дій з обов’язковим розумінням комунікативних ресурсів, які використовуватимуться при спілкуванні з конкретними людьми чи певною цільовою аудиторією. Відповідно, комунікативна компетентність складається як із комунікативних стратегій, так і з комунікативних тактик.

Критерії комунікативних стратегій: 1) Одна людина хоче передати повідомлення (М) іншій людині, однак невпевнена (об’єктивно чи суб’єктивно), що інша людина її зрозуміє; 2) Для передачі повідомлення його зміст спрощується (повідомляється частина інформації, використовуються не терміни, а побутові слова) або форма подачі змінюється (робляться повторення, застосовуються лестощі, навіювання тощо).

T. Váradi виділив наступні комунікативні стратегії: перебільшення і применшення значень, їх зміну, генералізацію, знецінення та парафраз. По суті більшість з них натеper вважаються засобами маніпуляції (маніпулятивними стратегіями) тож можна припустити, що комунікативні

стратегії мало чим відрізняються від стратегій маніпулятивних, й спрямовані на зміну поведінки людини під впливом повідомлень іншої.

Згідно із М.Celce-Murcia, виділяються п'ять комунікативних стратегій: **стратегії досягнення** (досягнення мети будь-якими засобами, зокрема за допомогою брехні, лестощів, універсальних слів, нелінгвістичних засобів тощо); **стратегії зупинки часу** (використовуються для затягування часу, розширення промови не за рахунок її змістовного наповнення, а через використання слів-паразитів, зумисного повторення, тощо), **стратегії самоконтролю** (використовуються для виправлення допущених у розмові помилок, насамперед це так звані зойки «ой, пробачте!» і самоперефразування), **стратегії взаємодії** (прямий заклик про допомогу, непряме прохання про допомогу, запит повторення, запит на роз'яснення, запит про підтвердження, експресія нерозуміння як вербальна, так і невербальна), **соціальні стратегії** (використання мови для розширення своїх соціальних зав'язків, сюди ж відносять й соціальні мережі та опосередковане комп'ютером спілкування).

Стратегії досягнення є найбільш маніпулятивними, оскільки їхня мета передбачає отримання власної користі від спілкування. Як показали дослідження S.Mujahadah, D.Rukmini, A.Faridi дану стратегію використовують як інтровертовані, так і екстравертовані особистості, оскільки її реалізація зазвичай вимагає вербальних і невербальних засобів, а ще краще – їх вдалого поєднання.

Стратегія зупинки часу властива людям, які погано розуміють предмет розмови, але не уникають її, а просто затягують час, вважаючи, що рано чи пізно необхідність спілкування припиниться (наприклад, закінчиться час лекції). У ситуаціях розв'язання проблем така стратегія дозволяє довше подумати перед тим, як прийняти рішення, обрати найкращий варіант із багатьох можливих, частіше використовується інтровертами.

Стратегії самоконтролю використовуються задля справляння гарного враження на інших («важливо не недопускати помилок, а вчасно їх виправляти»). Людина, застосовуючи дану стратегію, ніби підкреслює іншим свою акуратність, сумлінність цим самим викликаючи повагу і/або співчуття, однак в цілому виглядає цілком пристойно в очах інших людей (насамперед керівників чи викладачів). Однак у даній стратегії є й інший полюс – виправлення помилок інших людей. Здавалося б, людина видається освіченою, однак позбавленою тактовності, її прагнення виділитися своїми знаннями принижуючи інших, нерідко заважає ефективній комунікації. Якщо моніторинг своїх помилок властивий більше інтровертам, то контроль за чужими помилками – екстравертам.

Стратегії взаємодії це стратегії підтвердження: власної значущості, зрозумілості, потрібності, причетності до соціальних груп тощо. Це найбільш кооперативні, налаштовані на співпрацю стратегії, однак із вираженим маніпулятивним ефектом, які частіше використовуються екстравертами, а не інтровертами.

Соціальні стратегії стосуються більш широкого контексту взаємодії, ніж припускається ситуацією спілкування і тут вправнішими виявляються екстраверти, однак за даними S.Mujahadah, D.Rukmini, A.Faridi, відмінності між ними та інтровертами не є статистично значущими.

2.2.5 Комунікативні стилі педагогів

Серед комунікативних стилів, які педагог використовує у спілкуванні з учнями Jay Lemke (1990) виділив наступні: називання і припинення діалогу (зазвичай при авторитарному стилі управління класним колективом); наголос на важливості і недоцільності (при демократичному стилі); розмежування різних видів діяльності (при авторитарному та демократичному стилях взаємодії з учнями); постановка «закритих» запитань (при авторитарному стилі управління класом).

Називання і припинення діалогу – вчитель сам обирає учня, який відповідає на його запитання («А зараз до дошки піде О.»), натомість не дозволяє йому до кінця висловити свою думку і завершує розпочатий діалог «Дякую, нам потрібно рухатись далі», «Здається ти все сказав, достатньо»). Цей стиль обмежує свободу учнів, не дає розгортатися творчим процесам і нерідко зумовлює неадекватну оцінку педагогом знань учнів.

Наголос на важливості і/або недоцільності – аналог схваленню та осуду при демократичному стилі управління класним колективом, наприклад, «Олено, це гарна ідея!», «Ти маєш рацію!», чи навпаки «Цікаво, але я мав на увазі трохи інше», «Те, про що ти говориш, справді важливо, але з іншого боку...». Цей комунікативний стиль корисний при взаємодії із сором'язливими учнями, оскільки при неправильній відповіді дозволяє їх підтримати (не боятися відповідати та висловлювати свою думку), а при правильній – зміцнює їх самооцінку, додає авторитету в очах однокласників.

Розмежування різних видів діяльності – вчитель чітко визначає завершення одного виду діяльності та перехід до іншого «А тепер перейдемо до вивчення нової теми», «Розглянемо зв'язок цієї теми із тим, як вона висвітлюється в суміжних дисциплінах». Цей прийом дозволяє підтримувати увагу учнів протягом всього уроку, структурує час для гіперактивних і астенічних дітей. Оскільки даний стиль комунікативної взаємодії застосовується насамперед для оптимізації взаємодії з класним колективом, то він частіше застосовується при демократичному стилі управління, але

нерідко зустрічається й при авторитарному, коли вчителю важливо структурувати матеріал і час в першу чергу для себе.

Постановка «закритих» запитань – вчитель чітко регламентує оцінювання знань учнів, ставлячи питання із конкретними однозначними відповідями «Скільки буде $7*7$?», іншої правильної відповіді як «49» бути не може; всі відхилення від теми уроку і розгорнуті відповіді на запитання жорстко заперечуються вчителем.

2.3 Чинники професійної компетентності педагогів

Поняття самоефективності як віри у ефективність власних дій, що значною мірою впливає на результативність поведінки особистості, запропоноване А. Бандурою та є одним із центральних компонентів його соціально-когнітивної теорії. Згідно зі Р. Шварцером (1992) самоефективність відображає оптимістичну впевненість в собі, ресурс особистості, який дозволяє їй досягати поставлених цілей. Існує три джерела самоефективності: конкретні успіхи індивіда, спостереження за чужим досвідом, вербальна взаємодія та емоційне збудження, при цьому найбільше впливає на самоефективність успіх у вирішенні завдань різної складності.

На думку авторів методики Teacher Self-Efficacy (R.Schwarzer, G.S. Schmitz, G.T. Daytner, 1999), самоефективність педагога складається із наступних компонентів: досконалість діяльності, спрямованість на розвиток професійних навичок, соціальна взаємодія з учнями, їх батьками та колегами, а також навички подолання стресів.

2.3.1 Автентичність педагога

Термін «автентичність» став поширеним у психології у другій половині ХХ-го сторіччя у зв'язку із розвитком гуманістичної і трансперсональної психології. До цього періоду він фактично не використовувався замінюючись термінами «самість», «тотожність особистості», «Я», «ідентифікація», «ідентичність» і досліджувався в контексті проблематики самосвідомості особистості.

У багатьох сучасних теоретичних та емпіричних дослідженнях автентичність розглядається *як диспозиційна риса* (L. Slabu, A. P. Lenton, C. Sedikides, M. Bruder, 2014; W.Fleeson, J.Wilt, 2010), тобто схильність людини думати, відчувати та діяти певним чином у різних ситуаціях, при цьому автентичність практично завжди вважається передумовою психологічного благополуччя. Ситуаційний контекст автентичності підкреслюється її поділом на два види: «щоденну» та «екстраординарну» (R. A. Sherman, C. S. Nave, D. C.Funder, 2012).

Автентичність *як показник «сили» характеру* аналізується насамперед у контексті позитивної психології. С.Peterson і M.Seligman серед 24-х

сильних рис характеру виділили автентичність у її тісному зв'язку із цілісністю (інтегрованістю), чесністю та мужністю. Сила автентичної особистості виявляється насамперед у її вмінні лишатися самою собою при досягненні навіть найскладніших цілей попри сильний супротив зовнішніх обставин. На думку С. Peterson і М. Seligman, автентичність – це емоційна природність і психологічна глибина, без яких неможливе повноцінне функціонування людини. Як показник сили характеру та диспозиційна риса, автентичність вважається унітарним, одновимірним феноменом, який вимірюється не за вираженістю компонентів, а лише за фактом її наявності або відсутності.

Автентичність як майнфулнесс. Дана концепція натеper є найбільш суперечливою, оскільки незважаючи на численні спільні риси, ці два поняття є відносно незалежними одне від одного. Майнфулнесс насамперед це усвідомлення власного теперішнього досвіду, своїх переживань «тут і зараз», які не оцінюються особистістю, а лише визнаються як даність (*in situ*), натомість автентичність завжди передбачає усвідомлену оцінку власного досвіду, прийняття себе із усіма своїми чеснотами та недоліками (С.Е. Lakey, М.Н. Kernis, W.L. Heppner, С.Е. Lance, 2008).

Натеper найвідомішими у зарубіжній психології є концепції автентичності М.Н. Kernis і В.М. Goldman (чотирьохкомпонентна модель автентичності у контексті психологічного благополуччя особистості); А.М. Wood, Р.А. Linley (трьохкомпонентна особистісно орієнтована модель автентичності), модель D.C. Jack і D. Dill, що базується на теорії соціального конструювання реальності, модель автентичних стосунків F. G. Lopez і K. G. Rice, інтегративна модель автентичності S. Harter. Розглянемо ці концепції детальніше.

Чотирьохкомпонентна модель автентичності у контексті психологічного благополуччя особистості (М. Н. Kernis, В. М. Goldman)

Згідно із М. Н. Kernis і В. М. Goldman автентичність – це постійний вираз власного справжнього Я у повсякденному функціонуванні людини. Вони визначили наступні компоненти автентичності: усвідомлення, об'єктивність, поведінку та стосунки з оточуючими. *Усвідомлення* або довіра до себе – це розуміння власних мотивів, бажань, почуттів і думок; знання і прийняття своїх переваг і недоліків, особистісних властивостей та емоцій і їх роль у власній поведінці. *Об'єктивність* – не спотворення, не ігнорування власних думок і досвіду, прийняття себе такою, якою людина є, зі своїми сильними та слабкими аспектами. *Поведінка* відповідно до власних цінностей, переконань і потреб, не спрямованість на задоволення очікувань інших людей та відсутність самозвинувачень, якщо людина діє всупереч бажань оточуючих. *Орієнтація на стосунки* – відкритість у стосунках з

іншими людьми, відсутність прагнення бути позитивно оціненими оточуючими, вибір власної участі чи не участі у тих чи інших стосунках.

Теорія автентичності М. Н. Kernis і В. М. Goldman базується на ідеях Аристотеля, Декарта, Д.Юма, С. К'єркегора, Ж.-П. Сартра, Ф.Нітше і М.Гайдеггера. Зокрема із філософії Аристотеля було запозичено поняття евдемонії (благополуччя) і спрямованість на отримання всіляких благ через культивування власних чеснот. Концепт суб'єктивності, що базується на усвідомленні та об'єктивності походить від теорії Декарта, а погоджуючись із Д.Юмом, автори розрізняють штучні і справжні цінностей, при цьому штучні цінності походять від соціальних норм, а справжні – відповідають природі людини. Базуючись на теорії С. К'єркегора М. Н. Kernis і В. М. Goldman наголошують, що справжнє Я виявляється лише у самостійному виборі поведінки, яка зумовлена власними, а не зовнішньо визначеними цілями. Аналогічно, відповідно до Ж.-П. Сартра, особистість є сумою своїх виборів, а тому слід розрізняти *фактичність* (власний досвід, риси особистості, соціокультурний і ситуаційний контекст) і *трансцендентність* (здатність бути вище за фактичність життя). Тобто рівень автентичності визначається ступенем, за яким людина а) усвідомлює свої можливості до трансцендентності, базуючись на власній фактичності і б) вибір способу поведінки задля максимального досягнення трансцендентності. М. Н. Kernis і В. М. Goldman наголошували, що реалізація особистістю свого внутрішнього потенціалу неможлива без відмови від зовнішніх самообмежень (за Ф. Ніцше), водночас у досягненні автентичності велике значення має прийняття особистісної відповідальності за власні вчинки, оскільки без відповідальності буття у світі неможливе (М.Гайдеггер). З теорії самодетермінації М. Н. Kernis і В. М. Goldman запозичили поняття автономії, власнообраної поведінки, усвідомлення та об'єктивності, а із гуманістичних теорії – акцент на особистісному зростанні шляхом самоактуалізації.

Не-автентичність М. Н. Kernis і В. М. Goldman визначають як якість, прямо протилежну автентичності, тобто неврахування власних потреб, бажань і когніцій, відсутність саморозуміння, неприродна поведінка та орієнтованість на підтримання позитивних стосунків шляхом «закритості» власного Я.

Трьохкомпонентна особистісно орієнтована модель автентичності (A.M. Wood, P.A. Linley)

A.M. Wood, P.A. Linley розглядають автентичність як багатокomпонентне поняття, що складається із таких аспектів як автентичне життя, сприймання зовнішніх впливів та самовідчуження. *Автентичне життя* – рівень за яким поведінка людини відповідає її усвідомленню власних переживань та досвіду; *сприймання зовнішніх впливів* – рівень за

яким міжособистісні стосунки визначають поведінку людини та *самовідчуження* – ступінь втрати контакту особистості із самою собою, невідповідності справжньому Я. Їхня концепція базується на теорії К.Роджерса про повноцінно функціонуючу особистість (fully functioning person) та особистісно орієнтованій моделі автентичності G. T.Barrett-Lennard. З філософської точки зору теорія автентичності ґрунтується на поглядах про особистість сучасних екзистенціалістів (Р. С. Vitz і S. М. Felch, 2006). Зокрема, поняття «справжнє Я» запозичено саме із сучасного екзистенціалізму, професор університету Нью-Йорка Р. С. Vitz зі своєю дружиною S. М. Felch, базуючись на власних результатах дослідження зв'язку психології із християнством, прийшов до висновку, що криза постмодернізму зумовила появу нової особистості – самовідчуженої, нецілісної та дезорієнтованої, відповідно наступним кроком у її розвитку має стати досягнення трансцендентності, повноцінне функціонування у тісному зв'язку із вищими силами і в гармонії із самою собою.

Теорія автентичності А.М. Wood базується також на психодинамічному підході (К.Горні) та екзистенційних теоріях (Р.Мей, І.Ялом). Насамперед це стосується необхідності відрізнити справжнє Я від несправжнього та акцентувати увагу на усвідомленій свободі (автономії) як протидії екзистенційній ізоляції (тобто відчуженню від себе та від інших).

Модель, базована на теорії соціального конструювання реальності (D.C. Jack, D.Dill)

Базуючи на теорії соціального конструювання реальності (П.Бергер, Т.Лукман, 1967) D.C. Jack і D.Dill стверджували, що автентичність складається із чотирьох взаємопов'язаних компонентів: екстерналізованої Я-перцепції, турботи як самопожертви, «мовчазного Я» та розділеного Я. *Екстерналізована Я-перцепція* – це рівень, за яким людина оцінює себе відповідно до зовнішньо визначених стандартів. *Турбота як самопожертва* – тенденція більше турбуватися про задоволення потреб інших людей, аніж своїх власних, при цьому надзвичайно важливим є емоційний зв'язок із іншими при втраті контакту із самою собою. *«Мовчазне» Я* – не бажання виражати свою автентичну (справжню) особистість задля уникнення конфліктів з оточуючими. *Розділене Я* – функціонування у межах окремих соціальних ролей, заперечення необхідності особистісного зростання, своїх справжніх емоцій та почуттів. Усі ці компоненти на думку D.C. Jack і D.Dill відповідають низькому рівню автентичності.

Найбільш відомою у зарубіжній психології методикою вивчення втрати Я-концепції є Шкала «Мовчазного» Я (STSS, D.C. Jack і D.Dill, 1992), яка складається із 31 пункту, що відображають основні когнітивні схеми жінок у стані депресії. На думку авторів методики втрата Я-концепції, а відповідно й

втрата автентичності більше властиві жінкам аніж чоловікам та часто зумовлює появу симптомів депресії. D.C. Jack і D.Dill пояснюють це тим, що у нашому суспільстві існують певні соціальні стандарти, за якими основною функцією жінок є турбота про інших, задоволення не своїх, а чужих потреб, що у кінцевому рахунку призводить до психологічного дистресу, проблем зі соматичним і психічним здоров'ям.

Модель автентичних стосунків (F. G.Lopez, K. G. Rice)

Теорія базується на новітніх психоаналітичних (S. A. Mitchell, 1992) та соціально конструктивістських (K. J. Gergen, 1991) концепціях, які відображають постмодерний погляд на природу Я. F. G.Lopez і K. G. Rice (2006) визначили *автентичність у стосунках* як реляційну схему взаємних обмінів реальним особистим досвідом у відносинах із партнером задля уникнення дискомфорту й непорозумінь партнерів один із одним. Відповідно, *автентичність* –це специфічна міжособистісна схема, що складається із двох компонентів – неприйнятності неправди у стосунках (репрезентація лише справжнього Я) і прийняття можливих ризиків від своїх вчинків (насамперед у стосунках партнерів один з одним). Зазначимо, що F. G.Lopez і K. G. Rice розглядають автентичність у контексті романтичних відносин, наголошуючи, що вона може виявлятися лише у межах міжособистісної взаємодії, а не бути окремою особистісною характеристикою, що існує поза стосунками. F. G.Lopez і K. G. Rice вважають автентичні стосунки безпечними, тобто такими, що зумовлюють психологічне благополуччя усіх партнерів і унеможливають виникнення конфліктних ситуацій. На кшталт D.C. Jack і D.Dill, автори концепції автентичних стосунків стверджують, що існують гендерні відмінності у проявах автентичності, однак завданням як науковців, так і практиків є нівелювання гендерних норм ще із дитинства, а у підлітковому віці слід приділяти особливу увагу розвитку автентичності, а не слідуванню гендерним стереотипам.

Базуючись на власній теорії, F.G.Lopez і K.G. Rice розробили діагностичну методику вивчення проявів автентичності у міжособистісній взаємодії (The Authenticity in Relationships Scale, AIRS). Даний опитувальник містить 37 тверджень, які респондент оцінює за 9-бальною шкалою (від 1 – «це мені не властиво» до 9 – «це твердження дуже точно описує мене»). Усі твердження поділено на дві шкали – «неприйнятність неправди» (UOD) та прийняття можливих ризиків від своїх вчинків (IRT). Бали шкали UOD варіюють у діапазоні від 13 до 17, а шкали IRT – від 11 до 99. Чим більшу кількість балів отримує респондент, тим вищий його ступінь автентичності у міжособистісних стосунках.

Емпіричні дослідження F.G.Lopez і K.G. Rice присвячено зв'язку автентичності із самооцінкою, захищеністю і емоційним дистресом. Ними доведено, що адекватна самооцінка позитивно корелює із автентичністю, а різного роду ідентичності (наявність певних соціальних «масок») навпаки, не сприяють проявам автентичності особистості у стосунках з іншими. Безпека у міжособистісній взаємодії пов'язана із помірним рівнем автентичності, оскільки цілковита відкритість далеко не завжди сприяє задоволеності стосунками, а й навпаки, часто призводить до виникнення непорозумінь і конфліктів. На відміну від D.C. Jack, D.Dill, F. G.Lopez, K. G. Rice стверджують, що більш автентичними є жінки, а не чоловіки, відповідно, у стосунках саме жінки більше виявляють своє справжнє Я, тоді як чоловіки намагаються старанно його приховати.

Інтегративна модель автентичності S. Harter

Найбільш відомий дослідник автентичності S. Harter визначає автентичність як поступовий і динамічний процес виразу особистістю власного Я у своїх цінностях, емоціях та бажаннях. Відповідно, Я ділиться на «справжнє» і «хибне», які у своєму зв'язку складають «множинну особистість». Хоча процес досягнення конгруентності між власним досвідом та його зовнішнім виразом доволі індивідуальний, автентичний самовираз зумовлений не лише міжособистісними стосунками (як це стверджують F.G. Lopez і K. G. Rice), а здебільшого таким соціокультурними складовими як гендер, статус і рівень автономності особистості.

Значною мірою модель автентичності S. Harter подібна до концепції A.M. Wood, оскільки наголошує на існуванні складних взаємних зв'язків між актуальними внутрішніми переживаннями (власним досвідом), усвідомленням цих переживань і їх виразом у поведінці та емоціях. Тобто автентичність по суті є наслідком динамічної взаємодії між Я-перцепцією та Я-презентацією.

Хоча теорія Harter не базується на жодній психологічній концепції, вона імпліцитно відображає постмодерні погляди на природу особистості (P. C. Vitz і S. M. Felch, 2006), яка, у свою чергу, ґрунтується на інтегративній моделі особистості W.Mischel і C.C. Morf (2003). У контексті інтегративної тенденції дослідники акцентують увагу не на конкретних особливостях Я, а на його цілісній природі, зрозуміти яке неможливо без аналізу системних якостей, взаємозалежних компонентів у межах загальної структури. W.Mischel і C.C. Morf відзначають, що їх модель є описовою та пояснювальною. На описовому рівні в Я виділяються такі характеристики, як стабільність і варіативність, узгодженість і неузгодженість, раціональність та ірраціональність, запланованість та автоматизм, ініціація й обумовленість. Я розглядається одночасно як когнітивна структура («Я є тим, що я знаю про

себе») та ініціююча інстанція (діяльна і відчуваючає), зумовлена емоціями і керована пізнавальними процесами. Центральними характеристиками Я є усвідомлення Я і саморефлексія. Однак переживання Я може відбуватися також імпліцитно, за межами усвідомлення і саморефлексії. На пояснювальному рівні приймається до уваги комплексність феноменів Я і його два ключові параметри: (1) Я як організована динамічна когнітивно-афективно-діяльна система, і (2) Я як система, побудова якої здійснюється в умовах міжособистісних відносин і взаємодій. Таким чином, динамічна модель Я як устрою для переробки інформації W.Mischel і С.С. Morf стала результатом концептуалізації Я не як колекції його окремих атрибутів, а як цілісної організації ментальних (когнітивно-емоційних) репрезентацій. Джерела ментальних репрезентацій можуть бути внутрішні (наприклад, роздуми про себе, про власні цілі, переконання, емоції та цінності) і зовнішні (наприклад, стратегії соціальної поведінки).

На певних етапах життєвого шляху може наступати криза автентичності, яка характеризується певною трансформацією або руйнуванням всіх сфер життєдіяльності людини і, в тому числі її уявлень і про себе та інших людей і ставлення до них. Подібного роду кризи супроводжуються медичними, психологічними та соціальними проблемами (з'являються симптоми психічних і поведінкових розладів, виникають явища соціальної дезадаптації, формуються різного роду аддикції, скоюються суїциди тощо). Питання про прийняття нової автентичності може бути дуже болючим і проблематичним.

Особистісний криза, як психічний стан, описується у якості важливого, неминучого і природного етапу духовного зростання і розвитку особистості, що веде до активного переосмислення суб'єктом його життя і створення ним нової життєвої стратегії, прийняття життєво важливих рішень, реінтеграції його «Я-концепції», становлення нового сприйняття Інших і відносин з ними. Можна відзначити, що в більшості досліджень окреслені «позитивні» для суб'єкта наслідки особистісної кризи, що закладають основи подальшого прогресивного розвитку особистості.

Традиційно криза ідентичності окреслюється як особлива ситуація свідомості, коли більшість соціальних категорій, за допомогою яких людина визначає себе і своє місце в суспільстві, здаються такими, що втратили свої межі і свою цінність. У соціально-психологічній традиції, згідно з Г.Андреевою, криза ідентичності неминуче пов'язана зі зміною ролі у референтній групі. Розрив між групою членства та референтною групою стає основою для включення в процес ідентифікації проблеми цінностей: чужа група виявляється більш позитивною, зокрема тому, що її система цінностей виглядає більш привабливою. Значну роль в процесі такого роду «переносу»

ідентичності відіграють характеристики сучасного інформаційного середовища, що збільшують глибину кризи.

Криза автентичності також описується як усвідомлення та / або переживання суб'єктом процесів самотворення і структурування свого буття, які суперечать «Я-концепції», життєвим стратегіям, структурі особистісних смислів і цінностей, неузгодженості з ними, втілення формально заданих соціальних розпоряджень, а не власних виборів і рішень. Криза автентичності, розглядаючись у якості важливого, складного моменту особистісного буття, однак, не вважається переломним періодом життєвого шляху особистості. Втрата автентичності призводить до втрати щирості, схильності до ігор, відчуженості, розщеплення, втрати цілісності й сенсу існування.

Згідно зі структурною моделлю автентичності (В.Л. Зливков та ін.), автентичність (знання і прийняття себе, автентичний самовираз, необмеженість іншими, самоусвідомлення, об'єктивність) необхідно розглядати у тісному зв'язку із автономією, можливістю управління оточуючими, позитивним самоприйняттям та відкритістю у спілкуванні з іншими людьми. Набуття автономії є результатом сформованої ідентичності, а у проблемних ситуаціях, коли необхідно самостійно зробити вибір, орієнтуючись на власні пріоритети та цінності, особистісна автономія тісно пов'язана із автентичністю. Автентичні стосунки є соціальними інтеракціями, що полягають у відкритості при спілкуванні з іншими людьми, відсутності бажання справити на них гарне враження чи маніпулювати ними. Соціальні аспекти автентичності можуть бути краще розкриті і пояснені через дослідження їх зв'язків з такими індивідуально-груповими станами, як конгруентність, депривація, інтернальність / екстернальність, оптимізм / песимізм, депресивність та ін.

Модель ефективності педагога базується на припущенні, що успішність учнів (студентів) у навчанні, їх мотивованість на здобуття знань, безпосередньо залежить від самоефективності педагога, його вміння оперативно реагувати на події в класі під час уроку, відповідати на запитання учнів, вступати в діалог тощо.



Модель ефективності педагога

Згідно із даною моделлю (К.А. Schaller, S. DeWine, 1993)²³, навчання учнів безпосередньо залежить від того як вони сприймають вчителя: від його комунікативної компетентності і пов'язаної з нею педагогічної оперативності (здатності швидко реагувати на зміни в класі (відволікання, сторонні розмови, поставлені запитання) під час проведення заняття), а також від самоефективності педагога, тобто наскільки він відчуває себе компетентним як вчитель. Всі складові даної моделі існують лише в динамічному зв'язку виключно в освітньому середовищі.

Як складова професійної успішності вчителя, **самоефективність** пов'язана насамперед зі здатністю мотивувати учнів до навчання (не отримання позитивних оцінок, а саме до здобуття знань). Дослідженнями доведено, що впевненість у власній ефективності виявляється у невербальній поведінці – поставі, виразі обличчя, жестах, особливостях вимови тощо. Саме завдяки сприйманню цих невербальних сигналів учень переконується, що вчитель справді компетентний, зацікавлений своїм предметом і щиро прагне аби учні зрозуміли навчальний матеріал. У цьому контексті самоефективність дотична до автентичності особистості.

У сучасній психології виділено п'ять магістральних ліній дослідження феномена автентичності та його кризи: вивчення «автентичності» як синоніма «Я» людини в контексті психології самосвідомості; ототожнення феноменів «автентичності» і «ідентичності» (насамперед автентичності особистісної); аналіз «автентичності» як «справжності» особистості, її «тотожності» самій собі; пояснення за допомогою звернення до категорії «автентичний спосіб буття» та розкриття феноменів автентичності, ідентичності та «Я» як явищ дискурсивної природи.

Автентичність є мультимодальним конструктом, що складається із чотирьох взаємопов'язаних елементів: усвідомлення, об'єктивності, поведінки та реляційної орієнтації. Усвідомлення полягає у спрямованості

²³ <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362928.pdf>

людини на розуміння власних переживань, цілісного сприймання свого попереднього досвіду. Об'єктивність визначається здатністю людини адекватно самотійно характеризувати себе, не спотворюючи самосприйняття оцінками інших осіб. Поведінковий компонент полягає у здатності поводитись відповідно до власних цінностей та ідеалів, а реляційна орієнтація (орієнтація на стосунки) – це відкритість і чесність у взаємодії з іншими людьми.

Дослідженнями, проведеними лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (кер. В.Л. Зливков) встановлено, що педагоги характеризуються середнім рівнем автентичності, що свідчить про розуміння педагогами свого справжнього Я, однак неможливість його найкраще проявити, через певні вимоги до професійної педагогічної діяльності, необхідність відповідати більше соціальній ролі, аніж виявляти свою індивідуальність. Педагоги характеризуються переважно таким компонентом автентичності як «орієнтація на стосунки» тобто відкритістю та чесністю у взаємодії з іншими людьми. Як і у випадку автентичного самовиразу, поведінковий компонент автентичності представлений у викладачів суттєво менше, тобто виконання професійних обов'язків, насамперед це стосується вчителів загальноосвітніх шкіл, перешкоджає й нерідко унеможливорює здатність педагогів поводитись відповідно до власних цінностей та ідеалів.

Найбільш автентичними виявилися вихователі ДНЗ віком від 31 до 49 років, які характеризуються прагненням до особистісного росту, сформованими цілями у житті, високим рівнем емпатії, самоприйняття, осмисленості життя та середнім і високим рівнем самоефективності, мають достатньо досвіду для виконання професійних обов'язків, отримують задоволення від своєї роботи і мають сформовані професійно важливі якості.

Встановлено, що автентична особистість характеризується умінням щиро, відкрито висловлювати свої думки і почуття, а також адекватною високою самооцінкою. По суті, автентичність виступає моральною цінністю, засобом самопізнання і способом досягнення ідентичності та стабільності Я в динамічному суспільстві. За результатами дослідження виявлено, що автентичні особистості характеризуються високими рівнями автономного внутрішнього контролю та психологічної гнучкості. Низькі показники всіх складових автентичності спостерігаються при зовнішніх каузальних атрибутіях і низькій психологічній гнучкості.

Загалом автентичність особистості – це «бажання бути, а не здаватися», природність і щирість. Разом з тим вона має і соціальний вимір, оскільки людина присвячує себе зміні ситуацій інших людей так, щоб і вони могли діяти автентичним чином.

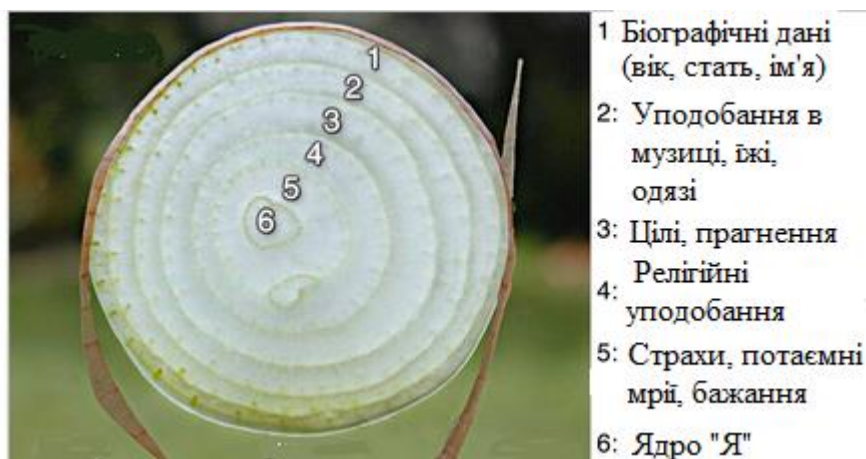
Згідно із даною моделлю, комунікативна компетентність є складовою комунікативних здібностей педагога. М. М. Martin, S. A. Myers, T. P. Mottet (1999) виділили п'ять мотивів комунікації учнів з вчителями: виправдання, функціонально-рольові, участі у діяльності, базовані на гармонійних стосунках і базовані на лестощах. Мотивовані гармонійними стосунками з педагогами, учні засвоюють знання завдяки контакту з вчителем, в процесі безпосереднього спілкування, де головне місце займають стосунки взаємної поваги та довіри. Мотивовані функціонально-рольовою взаємодією, учні сприймають вчителя, як авторитетну особистість, що володіє необхідними для засвоєння знаннями; їх не турбує міжособистісна комунікація, відхилення від теми на уроці вони сприймають як марну витрату часу, натомість зацікавлені у якнайбільшому отриманні інформації, що стосується саме навчального матеріалу. Мотивовані участю у діяльності, учні демонструють вчителю високий рівень засвоєння матеріалу, вміння застосовувати отримані знання на практиці, часто конкурують з вчителем за обсягом інформації з певної проблематики. Мотив виправдання характерний для учнів, які із різних причин не засвоїли тему уроку, всім відомі фрази «Не було часу, захворів, боліла голова, приїхала тітка в гості тощо». Мотивовані лестощами, учні намагаються здобути авторитет вчителя демонструючи йому своє позитивне ставлення («Ви ж наша класна мама», «Як гарно виглядаєте, аж милуюся Вами»).

У асертивних (впевнених у собі та своїх комунікативних здібностях) учнів домінують функціонально-рольові мотиви, мотиви відносин і мотиви участі у діяльності, натомість учням, які відчувають тривогу при спілкуванні, подібні мотиви нехарактерні, їм легше виправдатися і використати лестощі, аніж відкрито взаємодіяти із вчителем. Вербально агресивні учні дуже рідко використовують функціонально-рольові мотиви у взаємодії з педагогами, натомість їм більш властиві мотиви лестощів (які мають іншу сторону – приховану агресію стосовно вчителя). Функціонально-рольові мотиви характерні насамперед, для людей, спрямованих на отримання інформації, їм важливий результат, а не процес. Загалом же у сучасній школі найбільш поширеними мотивами спілкування учнів (й студентів) з педагогами є мотиви гармонійних стосунків і мотиви участі у діяльності. Крім того, доведено, що стиль спілкування (базований на зазначених мотивах) зберігається й поза уроками, у позакласній взаємодії вчителів із учнями.

Педагогічна оперативність складається насамперед, із розкнутості у спілкуванні. Розкнутість, свобода, безпосередність часто вважаються антонімами ефективної педагогічної діяльності, натомість зарубіжними вченими доведено, що саме ця якість є запорукою того, що вчитель сприймається учнями як жива людина, особистість зі своїми власними цінностями, поглядами на суспільно-політичне життя та взаємодію в цілому.

Згідно з теорією соціального проникнення (І.Альтман, Д.Тейлор), розкутість або щирість, відкритість є першим кроком у побудові ефективних міжособистісних стосунків. Поведінка знаходиться в прямій залежності від різних рівнів близькості, що виникають під час відносин. Розкутість у спілкуванні завжди передбачає високий рівень саморозкриття перед співрозмовником.

Соціальне проникнення відоме за аналогією цибулі. Індивідуальність нагадує багатошарову цибулину, у якій суспільна маска – це зовнішній шар, а глибинні думки – ядро цибулини. В процесі розвитку відносин, поки близькість зростає, шари індивідуальності починають розгортатися, поступово показуючи ядро людини, її внутрішню сутність. Розкриття може включати інформацію про свої страхи, а також особистий досвід, почуття і цінності, факти з біографії, і навіть майбутні надії, мрії, прагнення і цілі. При такому обміні інформації, як правило, йде ретельний відбір тих, з ким цією інформацією належить ділитися.



Простежуючи динаміку соціального проникнення, І. Альтман і Д. Тейлор виділяють ряд умовних етапів, через які проходять у своєму розвитку в міру інтенсифікації та розширення актів обміну міжособистісними відносинами, а саме - стадії:

орієнтації - відносини носять характер обмежених, поверхневих (в основному поведінкових) контактів;

пробного емоційного обміну - контакти часті, але поверхневі (це стосується, зокрема, обміну між членами діади інформацією особистісного характеру);

повного емоційного обміну - контакти глибокі, зачіпають особистісні структури (причому має місце обмін досить значущою для індивідів інформацією), але охоплюють обмежені області взаємодії;

усталеного обміну - контакти охоплюють різноманітні «особистісні області» люди спілкуються як на інтимному (глибинному особистісному), так і на поверхневому рівнях.

Ще одна стадія, додаткова, стадія розпаду, коли близькі стосунки згортаються та переводяться у розряд поверхневих.

Яскравим прикладом розкнутості у спілкуванні є те, коли вчитель наводить власні приклади (не з підручника) задля пояснення навчального матеріалу. Часто учням корисний досвід педагога отримання знань із певної проблематики, з якими труднощами стикнувся особисто він, до який висновків прийшов і як отримана інформація вплинула на його подальше життя. L. R.Wheeless, J.Grotz (1976) визначають **саморозкриття** або **розкнутість у міжособистісній взаємодії** як будь-яке повідомлення про себе іншій людині, наприклад, «Я вважаю», «Я відчуваю» тощо. Чим більше вчителі розкнуті, тим кращі неформальні стосунки вони формують із учнями у позакласній взаємодії. Водночас, потрібно зазначити, що далеко не завжди відкритість вчителя сприяє розкнутості учнів у взаємодії з вчителем, натомість вони стають більш відкритими один до одного, а вчитель виступає моделлю розкнutoго, вільного, нешаблонного спілкування.

Виділяють різні складові розкнутості у міжособистісному спілкуванні. Наприклад, R.Wheeless, J.Grotz наголошують, що щирість неможлива без відчуття особистісної важливості та значущості повідомлення, мотивованості на спілкування, чесності та близькості, натомість J.L. Cayanus, M.M. Martin серед складових розкнутості виділяють кількість (як часто вчитель щирий у спілкуванні з учнями), відповідність (наскільки доречними є наведені вчителем особисті приклади при поясненні матеріалу) і негативізм (визнання та констатація негативних процесів – емоцій, подій, що відбуваються у класному колективі), наголошуючи, що справжня розкнутість неможлива без приховування негативних емоцій, негативного ставлення особистості до певних подій і людей.

Канадський психолог С.Джурард в книзі «Прозоре» Я »виділяє шість основних сфер саморозкриття: 1. відносини, думки і цінності; 2. інтереси і переваги; 3. робота, професія; 4. гроші; 5. особистість; 6. тіло і здоров'я.

У ситуації діалогу, що розгортається протягом тривалого часу, саморозкриття можливо і ефективно в рамках всіх названих сфер. В інших ситуаціях обговорення перших трьох областей доречно в діловому спілкуванні, а три останніх більше характерні для неформальної взаємодії. Багато що залежить і від того, в якій формі ми повідомляємо інформацію. Це просто констатація фактів, так би мовити, «чиста» інформація, або емоційний відгук, емоційне саморозкриття. Багато хто схильний ще рідше розкриватися в інтимно-особистісній сфері, де часто відзначається псевдорозкриття, «удавана скромність».

У педагогічній діяльності саморозкриття сприяє побудові відносин співдружності і співтворчості вчителя і учнів, передбачає демократичний стиль спілкування з учнями. Саморозкриття педагога призводить до відкритості учнів, готовності співпрацювати, формує шанобливе ставлення

один до одного. Учитель може розкривати учням свої погляди на життя, обговорювати питання моралі, культури, політики, суспільних цінностей, підводячи їх до відкритого вираженню своєї думки, до обміну поглядами і точками зору.

Саморозкриття вельми ефективно, коли мова йде про взаємини педагога з підлітками і старшокласниками, де щирість і відкритість вчителя допомагають учням розширити коло спілкування, підвищують комунікабельність, впевненість в собі і рівень прийняття своєї особистості. Маючи перед очима приклад дорослої людини, яка щиро виражає свої думки, відносини і почуття, підлітки прагнуть розкриватися самі і встають на шлях набуття душевної рівноваги.

Найчастіше педагоги відкрито висловлюють свої думки і ставлення до зовнішніх об'єктів реальності (суспільства, політики, культури тощо), і значно рідше - безпосередньо в зв'язку з особливостями власної особистості, прикладами зі свого життя. Внаслідок знеособленого педагогічного спілкування, коли педагог «застебнутий на всі гудзики», в учнів не виникає мотивації розкриватися у відповідь. У саморозкритті вчителя важливо не стільки кількість і охоплення різних сфер саморозкриття, скільки якісний емоційний контакт з учнями, глибина діалогу, відкритість власного «Я». При цьому важливо висловлювати свою позицію не догматично, а з готовністю вислухати іншу думку і визнати її право на існування.

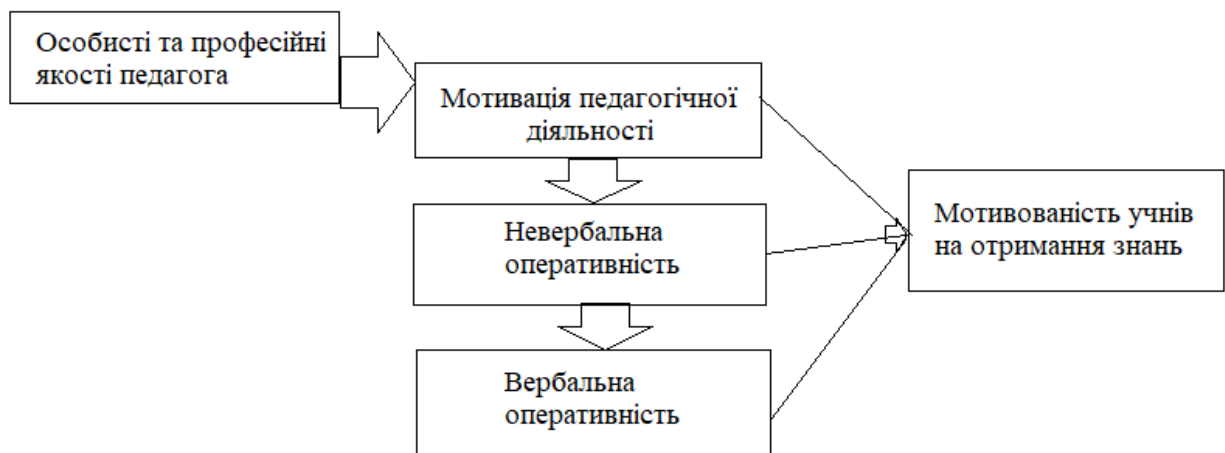
Ризик саморозкриття педагога полягає в тому, що він може викликати як симпатію учнів і вибір його особистості як ідеал для наслідування, так і в разі надмірного саморозкриття, що виходить за рамки соціальних норм, може викликати неприйняття, негативне ставлення, і, відповідно, небажання відвідувати уроки даного вчителя. Тому важливо враховувати контекст і час взаємодії, соціальні та морально-етичні норми, роль, статус і позицію в спілкуванні, рівень довіри. Ефективним є поступове саморозкриття педагога, покрокове поглиблення змісту, розвиток взаємності і довірливості. Якщо відносини з учнями тільки почали складатися, не варто поспішати розкриватися відразу у всіх сферах, як це іноді роблять педагоги-початківці.

Важливо відзначити тенденцію впливу часових параметрів саморозкриття на емоційний фон спілкування. Так, саморозкриття людини за всіма шістьма індексам в початковому, нетривалому за часом періоді тільки ще складних взаємин може викликати у партнера підвищено захисний, «закритий» характер реакції в спілкуванні і привести до соціальної дезадаптації, викликати емоційне відторгнення, фрустрацію. Несвоєчасність саморозкриття в подібній ситуації не здатна викликати у відповідь саморозкриття, так само як і догматичність позиції в спілкуванні, ригідність в зв'язку з проблемами розкриття власних поглядів і відносин. Переважна реалізація такої моделі спілкування педагогів з учнями не може сприяти досягненню бажаних виховних ефектів, які можливі лише в спілкуванні, зачіпає особистісно значуще, глибоке, інтимне. Молоді, початківці свій шлях

учителя відрізняються більшою готовністю до саморозкриття, створення позитивних відносин з учнями, хоча вони не завжди уявляють шляхи, закономірності та можливі наслідки саморозкриття. Однак інтуїтивно тенденція до саморозкриття зв'язується з можливістю атракції, виникнення привабливості, близькості до іншого у взаємодії. Саморозкриття іншого для реципієнта виступає як «соціальна нагорода», викликає почуття довіри, прийняття, любові, має в своєму розпорядженні до власного саморозкриття, знижує напругу, бар'єри в ситуації міжособистісного спілкування. Ряд дослідників вказують також на психотерапевтичний ефект саморозкриття як для комунікатора, так і для реципієнта, оскільки задовольняється потреба в інтимному спілкуванні, долається відчуття самотності, виникає ефект психологічної безпеки.

2.3.2 Педагогічна оперативність

Поняття *педагогічна оперативність* означає сукупність вербальних і невербальних компонентів, що забезпечують контакт педагога з учнями, його готовність щиро і відкрито спілкуватися з ними в процесі навчально-виховної діяльності. Прикладами оперативності педагога є використання гумору при викладанні предмету, називання учнів по імені, зменшення просторової дистанції між собою та класом, спостережливість, контакт очима, активне слухання. Вчитель, який стоїть за кафедрою, або сидить, заховавшись за стіл, є менш оперативним, ніж той, хто ходить між рядами, спілкується з учнями на близькій від них відстані. В подібних ситуаціях кафедра чи стіл стають своєрідними бар'єрами, які не лише просторово віддаляють вчителя від учнів, а стають на заваді їх психологічному контакту.



Модель педагогічної оперативності

Вперше концепт педагогічної оперативності з'явився у працях А. Мехрабьяна з колегами (19967, 1969, 1971), які розглядали оперативність (безпосередність) як важливий компонент спілкування. Розроблена R.Gottlieb, M.Wiener, A.Mehrabian модель спрямована на визначення ступеню впливу вербальної комунікації на успішність діяльності фахівців різних галузей. Встановлено, що чим вища оперативність керівника, тим

ефективніше виконання завдань підлеглими. 80-ті роки позначилися дослідженнями із порівняння рівнів засвоєння знань учнями у класах, орієнтованих на міжособистісну взаємодію (Р-класи, від англ. People) та в класах зі спрямованістю на виконання завдань (Т-класи, від англ. Task). За результатами досліджень виявлено, що кращі мотивованості на навчання були в класах, орієнтованих на міжособистісну взаємодію, втім за показниками академічної успішності статистично значущих відмінностей між класами виявлено не було. Тобто, можна припустити, що педагогічна оперативність більшою мірою впливає на мотивацію до навчання, а не на оцінки учнів. D. H. Kelley, J. Gorham (1988) довели, що при високому рівні педагогічної оперативності, учні демонструють краще відтворення інформації, отриманої на уроці, асоціюють урок із позитивними емоціями, уважним ставленням до них вчителя. 90-ті роки ознаменовані комплексним вивченням педагогічної оперативності у її тісному зв'язку із емоційним навчанням та мотивованістю на отримання знань. Представлена модель наочно демонструє зв'язок зазначених компонентів.

2.3.3 Самоставлення педагога

У контексті розробки концепції самосвідомості особистості розглядається проблема самоставлення. Теоретичні основи розуміння самоставлення як компонента самосвідомості були закладені І. Чесноковою. Але Н.І. Сарджвеладзе, який вперше ввів категорію „самоставлення” в тезаурус вітчизняної психологічної науки зазначав: «феномен самоставлення в якості своїх окремих сторін включає самосвідомість, самопізнання, самооцінку, емоційне до себе відношення, самоконтроль, саморегуляцію, а поняття самоставлення є родовим відносно понять самопізнання і самооцінки...». Н.І. Сарджвеладзе вважав, що самоставлення є однією зі структурних одиниць диспозиційного ядра особистості, що дозволяє їй певним чином взаємодіяти із соціумом і собою.

Незважаючи на тривалу історію існування самоставлення в психології на сьогодні не існує єдиного підходу щодо визначення феномену самоставлення. Відсутність чіткої термінології привела до того, що значення використаних термінів більшістю авторів не розрізняються, вони найчастіше вживаються як синоніми: «глобальна самооцінка», «самоповага», «самоприйняття», «емоційно-ціннісне ставлення», «власне самоставлення», «почуття власної гідності», «самовпевненість», «самозадоволення», «аутосимпатія», «самоцінність», «установка» (Д.М. Узнадзе), «особистісний смисл» (О.М. Леонтьєв), «відношення», «атитюд» (М. Розенберг), «соціальна установка», «почуття» (С.Л. Рубінштейн) тощо.

Л. Уельс та Дж. Марвелл[275] у своєму підході намагалися об'єднати існуючі в зарубіжній психології погляди на природу самоставлення. Тому вони зафіксували три точки зору на розуміння феномену самоставлення (self-regard), які відображають різні теоретичні позиції і мають власне конотативне

значення: любов до себе (self-love), самоприйняття (self-acceptance) та почуття компетентності (sense of competence). Основна відмінність між цими поняттями, за Л. Уельсом та Дж. Марвеллом, полягає в тому, на думку Н. Мацевко, як розставлені в них акценти на почутті прихильності (симпатії) або оцінці. Так, терміни «любов до себе» та «самоприйняття» відрізняються мірою усвідомлення почуття симпатії до свого «Я». Тому перше з них вважається більш глибинним процесом порівняно з іншим.

«Глобальна самооцінка» (self-esteem) є особливим афективним утворенням особистості, яке є результатом інтеграції самопізнання і емоційно-ціннісного самоставлення [цит. за 93]. Цей термін був найбільш використовуваним в західній психології з кінця XIX до 60-х років XX століття, а потім був витіснений терміном "самоповага". Взагалі зарубіжними вченими самоставлення розглядається більшою мірою як узагальнена самооцінка. Так, Р. Бернс, У. Джеймс, Дж. Марвелл, К. Роджерс, Л. Уельс та ін. пов'язують ставлення до себе із системою самооцінок індивіда. Х. Балтер вважав, що самооцінка виступає в якості стійкого надситуаційного особистісного утворення, що виражає міру позитивного ставлення індивіда до себе, інтегрованого із часткових самооцінок та має вияв у почутті схвалення, що відображає впевненість індивіда у власній самоцінності, значимості. Даній позиції багато в чому протистоїть соціально-структурно-біографічний підхід, у рамках якого самоставлення трактується як самостійна змінна зі своєю особливою природою (Д. Дембо, С. Куперсміт, М. Розенберг).

Поняття самоставлення у рамках теорії "відношення" О.Ф.Лазурського - В.М.Мясищева розглядується як єдність змістовних і динамічних аспектів особистості, ступень усвідомлення та якість емоційно-ціннісного прийняття себе як ініціативного і відповідального начала соціальної активності.

Як соціальну установку самоставлення розглядували Р. Бернс, І.С. Кон, Н.І. Сарджвеладзе. Самоставлення (самоповага) трактується вченими як позитивна або негативна установка на себе, до складу якої входить когнітивний, емоційний та конативний компоненти. Когнітивний компонент складають смисложиттєві уявлення, ідеали, переконання, які визначають загальну спрямованість поведінки та діяльності особистості. Емотивний компонент складають емоційно-оціночні ставлення студентів по відношенню до себе, до групи, навчання тощо. Конативний компонент представлений системою вчинків та дій, спрямованість діяльності та поведінки в різних соціальних умовах. Названі компоненти взаємодіють між собою, є взаємозалежними і функціонують як єдине ціле. С. Куперсміт М. Розенберг розглядають самоставлення як своєрідну особистісну рису – загальну самоповагу, яка мало змінюється від ситуації до ситуації і навіть від віку до віку. В основі стійкості загальної самоповаги, як передбачається вченими, лежать два основні внутрішні мотиви: мотив самоповаги і потреба в постійності, стійкості образу "Я" і пов'язаного з ним самоставлення.

Як емоційно - ціннісне ставлення до себе, самоставлення розглядувала І.І. Часнокова, яка зазначила, що це один з внутрішніх процесів самосвідомості, що відображає єдність моменту самопізнання і системи переживань. Вчена ввела термін "емоційно-ціннісне самоставлення" і визначила його як вид емоційних переживань, в яких відбивається власне відношення особистості до того, що вона дізнається, розуміє, "відкриває" відносно самої себе. Переживання при цьому трактуються як внутрішня динамічна основа, спосіб існування самоставлення, через який людина усвідомлює ціннісний сенс власних ставлень до себе. І.І. Часнокова пише: «із багатьох переживань різних емоційних станів, почуттів особистості щодо себе у певні вікові періоди розвитку, на основі збагачення емоційного досвіду формується більш або менш узагальнене емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе». Таке самоставлення може бути представлене як у вигляді безпосередньої емоційної реакції, так і у вигляді оцінного судження як емоційної реакції, що була пережита раніше. Формування самоставлення згідно цієї концепції, відбувається двома шляхами: на першій стадії в системі "Я - інший" завдяки порівнянню себе з іншими людьми, на зрілішій стадії - в системі "Я-Я" завдяки внутрішньому діалогу по порівнянню себе з сьогодення із собою з минулого.

Л.Я. Гозман встановив, що соціум впливає на зміст і структуру відношення особистості до себе. Вчений продемонстрував, що соціальна ситуація, в якій відбувається розвиток особистості, впливає на ієрархію мотивів і діяльностей, по відношенню до яких відбувається осмислення свого "Я". По-друге, саме соціальний контекст, історичний час і соціальне оточення визначають той тезаурус емоцій, у рамках якого людина випробовує емоційні переживання до інших і до себе.

Найбільш актуальною на теперішній час є концепція, яка запропонована В.В. Століним і С.Р. Пантілєєвим - у кінці минулого століття. Вона ґрунтується на ідеях О.М. Леонтьєва про діяльність, свідомість і особистість і, в першу чергу, на уявленні про особистісний сенс як один з тих основних, що утворюють свідомість. Згідно даної концепції, самоставлення розуміють як "безпосередню представленість у свідомості особистісного сенсу "Я", тобто "оцінку особистістю власних рис по відношенню до мотивів, що виражають потребу в самореалізації". Таким чином, автори цієї концепції спростовують розуміння самоставлення як сукупності емоційних реакцій на знання людини про себе. Вони вважають, що відношення до себе виражає особистісний сенс "Я" для суб'єкта через стійкі оцінки і почуття, що визначають міру відповідності "Я" суб'єкта його сенсоутворюючим мотивам, які задає соціальна ситуація його розвитку. І лише у феноменологічному плані сам суб'єкт може сприймати окремі знання про себе і оцінки себе як джерело, що породжує його емоційну реакцію на себе. Ми дотримуємося саме цієї концепції як найбільш сучасної і підтвердженою результатами багатьох емпіричних досліджень.

В.В. Столін розглядував самоствавлення як трикомпонентну структуру з трьома вимірами: "повага - неповага" як оцінний компонент ("самоповага"); "симпатія-антипатія" як безоціночна емоція розташованості/несхильності до себе ("аутосимпатія"); "близькість - віддаленість" як переживання внутрішньої міжособистісної дистанції ("самоінтерес"). В сукупності, ці компоненти утворюють емоційний простір, в якому розгортаються "діяльність" дій - настанов, внутрішніх дій відносно свого "Я". Ці дії, характеризуються емоційним тоном і предметним змістом, є специфічною активністю суб'єкта на адресу свого "Я", яка, по суті, і описує специфіку відношення особистості до себе. Крім того, В.В. Столін, використовуючи метод факторного аналізу, дійшов висновку, що дії - настанови, що розглядаються ним, і є складовими трьох вимірів самоствавлення. Так, компонентом "самоповага" є сукупність наступних внутрішніх дій: "самовпевненість" (як відкидання сумнівів), "самокерівництво" (як віра в здатність управляти собою) і "саморозуміння". Крім того, дещо пізніше він виділив ще один, незалежний аспект самоствавлення - "очікуване відношення до самого собі", який відбиває симпатії-антипатії, приписані іншим людям відносно себе. Позитивні і негативні полюси виділених вимірів самоствавлення інтегруються у внутрішнє-недиференційоване почуття "за" або "проти" самого себе. Така інтеграція можлива, оскільки в цій концепції структурні складові даного конструкта підпорядковані принципу аддитивності: вони являються змістовно однаковими, за рахунок чого можливе їх підсумовування в узагальнене "глобальне самосамоствавлення".

Згідно С.Р. Пантілєєву самоствавлення є багатовимірним утворенням, компоненти якого є складними утвореннями і включають декілька модальностей. Так, згідно з результатами емпіричного дослідження С.Р.Пантілєєва, самоповага (оцінний компонент) є інтеграцією "відкритості", "самовпевненості", "самокерівництва" і "відбитого самоствавлення", аутосимпатія (емоційний компонент) - "самоцінності", "самоприйняття" і "самоприв'язаності", а самоприниження (як інтеграція негативних полюсів двох компонентів) - "самозвинувачення" і "внутрішньої конфліктності"), об'єднані в єдину систему, які образують спільно - динамічну ієрархію. На вершині ієрархії - смисловий компонент, що відповідає провідним мотивам особистості, відношення до якої визначає емоційний фон і семантичний зміст узагальненого самоствавлення (узагальнене відчуття "за" або "проти" себе). Крім того, компоненти самоствавлення полімодальні, взаємозв'язані один з одним, і характер цього взаємозв'язку можна описати за допомогою трьох характеристик: інтегрованості, диференційованості і реципрокності. Нарешті, самоствавлення потребує захисту, що проявляється в прагненні зберегти позитивне відношення до себе (або наявний рівень самоствавлення), у зв'язку з чим у індивіда виробляється власний стиль захисту. Самоствавлення, за С.Р. Пантілєєвим, є не просто сумою емоційних проявів, а є деякою унікальною формою (модальністю) зі специфічним семантичним забарвленням та певним емоційним тоном. І тому психологічна система самоствавлення не адитивна, а

побудована за принципом динамічної ієрархії, в якій ядром може виступати та чи інша модальність емоційного самоставлення.

Самоставлення на думку В.В. Горбатих - це ставлення до самого себе. Воно не може одночасно й раптово виникнути зі ставленням до зовнішніх щодо людини об'єктів, це осмислене ставлення до власних суб'єктивних утворень, тобто особистісних властивостей.

Самоставлення як властивість особистості найтісніше пов'язана з цілями її життя і діяльності, з її ціннісними орієнтаціями, виступає найважливішим чинником освіти і стабілізації її єдності. Виступаючи стійкою особистісною рисою, самоставлення тісно пов'язане з іншими властивостями особистості, особливо з волею. Воно впливає на формування змісту, структури і форми прояву цілої системи психологічних особливостей особистості.

Узагальнюючи вивчення самоставлення особистості можна виділити наступні напрямки його вивчення:

- 1) самоставлення як загальна або глобальна самооцінка (Р. Бернс, У. Джеймс, С. Куперсміт, І. Кон, М. Розенберг,);
- 2) самоставлення як самоповага (С. Куперсміт, М.Лукін, Н. Сарджвеладзе);
- 3) самоставлення як емоційно-ціннісне самоставлення (О. Леонт'єв, В. Столін, Є. Соколова, І. Чеснокова).
- 4) самоставлення як багатовимірне утворення (С.Р. Пантілєєв).

Важливим аспектом у вивченні феномену самоставлення є дослідження його структури. У психології вона представлена двома протилежними напрямками. Представники першого схилиються до розуміння самоставлення як цілісного утворення. Проте даний підхід в сучасній психологічній науці не отримав емпіричного підтвердження. Дослідники другого – розглядають його як складноструктуроване психічне утворення, що знайшло відображення у більшості наукових теорій. Так, зокрема, К. Роджерс у структурі самоставлення виділяє дві підсистеми: емоційну (самоприйняття) та самооціночну. Але Р. Уайлі, відзначає, що експериментально розвести ці два поняття особливо складно, оскільки загальний рівень прийняття або неприйняття себе, безперечно, присутній в самооцінці.

В. Ядов та Л. Лукін розглядали самоставлення як ієрархічну систему настанов особистості, які направлені на саму себе і представили у вигляді чотирьох рівнів:

- вітальний, який об'єднує елементарні, фіксовані, більшою частиною неусвідомлені настанови (у вигляді переживань, настанов щодо ставлення до себе як до суб'єкта вітальної активності);
- конкретно-ситуативний, змістом якого є складніші усвідомлені настанови ставлення до себе як до суб'єкта конкретних видів діяльності;

виражаються у парціальних самооцінках і окремих образах, які виникають в результаті зіставлення суб'єктивних Я-образів і Я - образів значимих інших;

- узагальнений, який являє собою «єдиний узагальнений образ свого Я, більш зрілий і стабільний»;

- ціннісний, який відображає ставлення до себе як до члена суспільства і змістом якого виступають ціннісні орієнтації суб'єктивної, соціальної активності.

У психологічній літературі самоставленню традиційно приписуються дві прямо протилежні функції: функція адекватного вираження сенсу "Я" і еґо-захистна функція(або функція консервації), яка спрямована на підтримку самоповаги і стабільного образу "Я", що оберігає суб'єкта від неприємних переживань з приводу можливого пониження загального рівня суб'єктності навіть ціною спотворення сприйняття себе і інших. В деяких дослідженнях самоставлення виконує функцію породження нових сенсів "Я" та отримання адекватної інформації про себе.

Самоставлення як смислове утворення має для суб'єкта непорушну значущість. Всяка його зміна зв'язана з внутрішньоособистісними конфліктами, супроводжується переживанням загрози руйнування самоідентичності. Тому воно активно захищається, підтримується суб'єктом. На базову потребу захисту афективного компонента самосвідомості вказує практично кожен його дослідник. У психології конкурують між собою два напрямки (теорія самопідтвердження і теорія самозвеличення) в поясненні природи захисту самоставлення: прагнення до позитивного самоставлення і підтримка існуючого самоставлення. Центральним пояснювальним поняттям першого напрямку є "потреба в постійному, стійкому самоставленні" або "мотив верифікації", другого - "мотив самоповаги" або "мотив звеличення Я". У основу першого мотиву покладено його прагнення до "самопідтвердження" або само тотожності, в основу другого - уявлення про універсальне прагнення людини до високої самооцінки, переваги позитивного зворотнього зв'язку над негативним.

Оснoву прагнення особистості зберегти наявне самоставлення як стійку особистісну рису, яка мало змінюється залежно від актуальної ситуації і віку, дослідники найчастіше зв'язують з потребою людини бути самототожньою. Страх втрати самоідентичності породжує різноманітні захисти, спрямовані на утримання "звичного самоставлення". Підтримка стабільного образу "Я" при цьому оберігає суб'єкта від неприємних переживань внаслідок зниження загального рівня суб'єктності [цит. за 93]. У рамках теорії самопостійності потреба в підтримці наявного "Я" виникає з того, що воно забезпечує прогнозованість і підконтрольність власної поведінки і реакцій інших людей. В. Сванн, розвиваючи це положення, запропонував ідею про реалізацію індивідуумом спеціальних когнітивних і поведінкових стратегій, що підтверджують відношення, що склалося, до себе.

Домінуючим в сучасній психології є уявлення про те, що людина активно прагне підтримати позитивне самоставлення. Потреба в позитивному відношенні до себе як джерелі захисту "Я" є предметом вивчення не лише окремих дослідників, вона виявляє своє органічне місце в теоретичних концепціях більшості психологічних шкіл. В психодинамічній традиції (К.Хорні), аналітичній психології (М.Якоби) і гуманістичній психології (К.Роджерса). К.Хорні виявляє підстави захисту "Я" в потребі людини підтверджувати своє Я, що "ідеалізується". В результаті несприятливих обставин життя індивідуум переживає глибоке занепокоєння. Нездатний винести це переживання він прагне підвищити позитивний емоційний тон відношення до себе. Людина у власній уяві створює образ, що ідеалізується, сподіваючись прийти до почуття значення, переваги і тотожності. СENS психологічного захисту "Я" виявляється у збереженні цієї ілюзорної цілісності особистісної структури, уникненні конструктивного дозволу конфліктної ситуації. Процес самоідеалізації, захист "Я" являються, на думку К.Хорні, невротичним рішенням. Передумова ж конструктивної смислової перебудови особистості виявляється в дезинтеграції структури Я, що «склалася».

Проведений аналіз сучасних психологічних досліджень, показує стійкий інтерес до проблеми самоставлення особистості. Так, О. В. Камінська дослідила проблеми гендерних особливостей самоставлення в юнацькому віці і рефлексивні механізми формування самоставлення. Вчена розглядала самоставлення як компонент самосвідомості та його зв'язок із самооцінкою, «Я-концепцією», «Я - образом», а також факторів, що зумовлюють виникнення позитивного чи негативного самоставлення. Дослідниця продемонструвала, що хлопцям юнацького віку властива тенденція до неадекватного позитивного самоставлення, що є наслідком впливу гендерних стереотипів, згідно з якими до них висуваються вимоги бути незалежними, домінантними, самостійними, тобто проявляти ознаки маскуліності. Водночас до дівчат суспільство висуває не такі жорсткі гендерні вимоги, тому в них немає сильної тенденції до неадекватного поліпшення самоставлення. О. В. Камінська встановила, що андрогінність молоді сприяє формуванню позитивного самоставлення.

О.А. Демчук вивчила самоставлення у структурі Я-концепції особистості, яка розглядається як продукт самосвідомості й важливий фактор детермінації поведінки людини. Вченою зазначено, що негативне самоставлення найчастіше супроводжується процесами, які спотворюють сприйняття суб'єктом власного досвіду й проявляються в афектах неадекватності, адиктивній або асоціальній поведінці. Особливо це стосується осіб із високим рівнем особистісної безпорадності, для яких властиві неконструктивні поведінкові стратегії: відмова від діяльності або втрата інтересу до неї (особливо після невдачі), псевдоактивність, ступор або зміщення на псевдоціль. Зауважено, що часто це захисний механізм самосвідомості, який охороняє особистість від саморуйнування, втрати

самоідентичності, забезпечує умовну цілісність її Я-концепції. Проаналізовано результати дослідження особливостей самоставлення й тих властивостей студентів із високими показниками емоційного компонента безпорадності, які мають першорядне значення для процесу їх соціальної адаптації та регуляції поведінки. Виявлено позитивні взаємозв'язки такого інтегрального показника самоставлення, як «внутрішня дезорганізація» з рівнями депресивності, дратівливості, невротичності, реактивної агресивності та емоційної лабільності; негативні взаємозв'язки показника «самоповага» – з невротичністю, екстра-інтравертованістю; показника «аутосимпатія» – зі спонтанною агресивністю та депресивністю. Показано, що такі ознаки негативного самоставлення осіб зі сформованою безпорадністю можуть призвести до руйнування цілісної структури їх Я-концепції, провокувати надмірну тривожність і вразливість, проявлятися в захисних, часто деструктивних формах поведінки.

2.3.4 Самоефективність та проактивність педагога

Рівень самоефективності стосується складності завдання, поставленого перед фахівцем. Наприклад, один вчитель англійської мови впевнений у тому, що зможе підготувати учнів до успішного складання ЗНО, а інший – до вільного спілкування у неформальних умовах англomовної країни. *Узагальнювальний характер самоефективності* виражається у впевненості фахівця в своїй компетентності не лише у конкретній галузі, а й у суміжних з нею. Наприклад, вчитель математики добре володіє не лише алгеброю, а й статистикою, а вчитель хімії окрім власного предмета добре розуміється на загальній біології. *Сила суб'єктивної ефективності* визначається кількісною оцінкою переконаності людині в своїй здатності виконати те чи інше завдання за шкалою від 0 до 100%.

Самоефективність відноситься до характеристик діяльності, а не до якостей особистості. Зазвичай вона визначається лише у контексті виконання певних завдань, а не життя людини в цілому. Зокрема, впевненість у вмінні розв'язувати арифметичні завдання стосується лише компетентності в математиці, а не характеризує людину певним чином. У цьому контексті цікаво проаналізувати традиційний у школах поділ на «математиків» і «гуманітаріїв», останні при цьому вважаються «слабкими» учнями, без логічного мислення, що безумовно позначається на ставленні до них педагогів, й у цій ситуації оцінюється не компетентність дитини у даному предметі, а її особистість в цілому.

Слід зазначити, що самоефективність є багатовимірним поняттям і стосується різних галузей діяльності особистості. Не можна сказати, що людина є самоефективна, вона самоефективна у певній сфері, наприклад в історії чи в біології. Самоефективність проявляється у різних умовах:

знаючи, що галас негативно позначається на якості виконання завдання, один учень неефективний у підготовці домашніх завдань у групі продовженого дня, натомість наодинці і в тиші він виконає його значно краще. Відсутні чітко визначені нормативні критерії самоефективності; це показник власної майстерності, а не обов'язкова вимога, які має слідувати людина («Ти мусиш бути самоефективним» рівноцінна вимозі «Ти повинен бути слухняним»). Їй нарешті, самоефективність завжди спрямована у майбутнє, характеризується лише результатом діяльності (впевненістю в можливості досягнення результату), і хоча й базується на попередніх досягненнях, однак стосується лише результату у певних, актуальних умовах діяльності.

Проактивність як властивість самоефективності

Поняття «проактивний» вперше введено автором логотерапії В. Франклом у книзі «Людина в пошуках сенсу» та популяризовано професором Школи бізнесу С.Кові у чи не найвідомішій бізнес-книзі про управління «7 навичок вискоефективних людей» («*The 7 Habits Of Highly Effective People*»). За В. Франклом, проактивною є та особистість, що бере на себе відповідальність за себе і своє життя, а не шукає причин подій, що відбуваються з нею в оточуючих людях і обставинах, С.Кові поставив проактивність на перше серед навичок успішної людини. Проактивність у розумінні В. Франкла близька до поняття інтернальності (внутрішнього локусу контролю).

Використання слова «проактивний» (або «про-активний») у 1930-х роках обмежувалося галуззю експериментальної психології у 1930-х роках і мало зовсім інше значення, так згідно із Оксфордським словником англійської мови проактивне гальмування – це погіршення або затримка запам'ятовування певного матеріалу внаслідок подій, що передували процесу вивчення. Етимологічно це слово-кентавр, що поєднує грецький префікс (про-, що означає «до») з латинським коренем «активний». Латинський префікс pre- ("до") також міг би бути використаний, але тоді слово легко сплутати із «rea-active» («реактивний»).

Проактивність - це передусім внутрішня властивість психіки, здатність усвідомлювати і відтворювати свої цінності, цілі і принципи незалежно від зовнішніх обставин, тобто залишатися собою і проявляти себе в дію узгоджено з внутрішньою природою.

Представник гуманістичної психології Г. Олпорт використав термін «проактивність», приділивши особливу увагу мотивації. Він говорив про здатності людини створювати для себе новий мотив у звичних обставинах, тоді стає можливим досягати осмисленого і значимого результату. Цілі, амбіції, бажання генеруються зсередини. Проактивність визначається через особисту автономію і спрямованість, заперечуючи реактивну поведінку, як реакції на стимули, що надходять із-зовні. Реактивність, як протилежність

проактивності, має на увазі «залежну реакцію», тобто спосіб дії зумовлений зовнішніми обставинами, змінювати які людина не бачить сенсу.

Розглянемо сучасні зарубіжні підходи до визначення проактивності. Насамперед зазначимо, що популярне нині поняття «проактивна особистість» введене у психології в 1993 р. Т. S. Bateman і J. M. Crant для позначення особистості, яка характеризується прагненням активно впливати на своє оточення, як фізичне, так і соціальне, будучи не обмеженою ситуативними впливами, вона чітко слідує поставленій меті й практично завжди успішна в своїй діяльності. Проактивна особистість завжди рішуче налаштована змінювати оточення, адаптуючи його під свої потреби, а не адаптуючись до його вимог, доведено існування зв'язку між проактивністю та такими складовими диспозиційної моделі особистості «Велика п'ятірка» як екстраверсія та сумлінність. Проактивна особистість характеризується трьома ключовими ознаками: здатністю до самовідновлення, орієнтацією на зміни та орієнтацією на майбутнє.

Інше, не менш відоме поняття, це «проактивна поведінка» - поведінка людини, базована на її можливостях, знаннях, уміннях і навичках, свідомий вибір власної діяльності та розуміння своєї відповідальності за її виконання. Проактивна поведінка завжди має творчий, продуктивний характер.

Проактивність – це здатність діяти за своєю волею, незалежно від зовнішніх впливів. Люди вирішують жити проактивно, коли розуміють, що вони і лише вони несуть відповідальність за своє життя. Наша поведінка залежить від наших рішень, а не від нашого оточення. Реактивність - це коли дії є реакцією на зовнішні подразники. Проактивність виходить з важливого принципу: між подразником і реакцією людини залишається свобода вибору. Проактивна людина намагається завжди робити вибір, відповідно до своїх цінностей, перш ніж, так чи інакше, відреагувати на роздратування. Найпоширеніший випадок реактивності - виконання термінових справ, що дають короткостроковий результат, замість виконання важливих справ, відповідно до власних цілей і цінностей. Тобто проактивна людина завжди орієнтована на досягнення глобальних, значущих для неї цілей, але задоволення отримує навіть від незначних перемог на шляху до досягнення чогось суттєвішого.

Здатність підпорядковувати імпульсивну реакцію своїм цінностям становить сутність проактивної, високоефективної особистості. Реактивні люди базуються на ситуативних почуттях, обставинах, умовах і оточенні, тоді як проактивні керуються власними цінностями, й за своєю суттю, є автентичними. А. М. Grant, S. J. Ashford зазначають, що проактивність це не просто набір поведінкових патернів, а процес планування, прогнозування задля отримання бажаного результату, при цьому проактивність не можлива без ініціативності та зрештою призводить до досягнення успіху у всіх галузях життя, а не лише у професійній діяльності.

2.3.5 Я-концепція педагога

Самоефективність тісно пов'язана із Я-концепцією. **Я-концепція** (англ. one's self-concept, а також: self-construction, self-identity или self-perspective) – динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних природних властивостей; самооцінку; суб'єктивне сприйняття, що характеризує вплив на власну особистість зовнішніх факторів. Вона формується під впливом досвіду кожного індивіда. Ця система становить основу вищої саморегуляції людини, на базі якої вона будує свої стосунки з оточуючим її світом.

Психологами доведено, що формуючи Я-концепції, люди визначають себе за допомогою таких категорій, як вікова група, стать, рід занять, етнічна група і соціальний клас. Я-концепція - це спосіб поведінки, те, що людина значить для себе. У кожній ситуації людина формує дещо відмінний Я-образ і реагує на нього відповідно до вимог даної ситуації. Постійність в її поведінці зберігається тому, що всі її реакції засновані на одних і тих же передумовах щодо того, якого роду людською істотою вона є. Людина діє на основі передумов, пов'язаних з її фізичними якостями, соціальним статусом і рисами особистості. Якщо людина думає, що вона слабка, але витончена, то уникає ситуацій, де, можливо, буде потрібно прийняти виклик, і вважає за краще бесіди в більш тісному колі, де може справити найбільш сприятливе враження. Інша людина, що володіє більшою фізичною силою, може уникати якраз ситуацій другого типу, боячись приниження. Єдина персоніфікація Я виникає, як справедливо зауважує Т. Шибутані, за допомогою організації певних реакцій, і завдяки існуванню постійного шаблону, за яким різні схильності складаються в єдину систему. Поєднання в єдине ціле переживань, виникнення почуття визначеності відбувається не за рахунок якоїсь субстанції, а завдяки координованій структурі діяльності. Таким чином, Я-концепція - це комплекс форм поведінки людини по відношенню до самого себе; значення, які формуються в процесі участі в спільних діях. Свідома поведінка є не стільки проявом того, якою є людина насправді, скільки результатом уявлень людини про себе саму, що склалися на основі послідовного поводження з нею оточуючих.

«Я-концепція» - це цілісний, хоча й не позбавлений внутрішніх протиріч, образ власного Я, що виступає як установка щодо самого себе і який включає компоненти:

- когнітивний — образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості тощо (самосвідомості);
- емоційний — самоповага, самоприниження тощо;
- оцінково-вольовий прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо.

Когнітивна складова Я-концепції.

Зазвичай людина вважає такою, що володіє певними характеристиками, які не можна вивести або звести до одного поточного моменту її життя - якщо людина вважає, що вона «сильна», це не означає, що вона в даний момент піднімає тяжкість. Більш того, насправді ця людина об'єктивно може і не бути сильною. Набір переконань про самого себе і є когнітивною складовою Я-концепції. Ці переконання можуть мати різну значимість для індивіда. Він може вважати, наприклад, що він передусім чергу сміливий, а сильний лише в десяту чергу. Така ієрархія не постійна і може змінюватися в залежності від контексту або з плином часу. Поєднання і значимість характеристик на той чи інший момент значною мірою зумовлюють установки індивіда, його очікування щодо себе. Поряд з іншим, когнітивна складова Я-концепції представлена в свідомості людини у вигляді соціальних ролей і статусів.

Оціночна складова Я-концепції.

Індивід не тільки вважає, що володіє певними характеристиками, а й певним чином оцінює їх, ставиться до них. Йому може подобатися або не подобатися що він, наприклад, сильний чи привабливий. Важливу роль у формуванні цієї оцінки грають: співвіднесення уявлень про себе з «ідеальним Я»; із соціальними очікуваннями; оцінка ефективності своєї діяльності з позиції власної ідентичності.

Головним компонентом або серцевиною Я-концепції особистості є оціночний компонент, який зазвичай називають самооцінкою. Самооцінка - це особистісне судження про власну цінність, що виражається в установках, властивих людині. Вона відображає ступінь розвитку почуття самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до всього, що входить в сферу Я. Це означає, що позитивну Я-концепцію можна прирівняти до позитивного відношення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної цінності. Синонімами негативної Я-концепції стають в цьому випадку негативне ставлення до себе, неприйняття себе, відчуття власної неповноцінності.

Поведінкова складова Я-концепції.

Ким би людина себе ні вважала, вона не може ігнорувати те, як насправді поводить, то що їй вдається, а що – ні. Ця «об'єктивна» частина і є поведінковою складовою Я-концепції.

За своїм змістом «Я-концепція» може бути позитивною, негативною, амбівалентною.

Розрізняють також поняття "Я-реальне" та "Я-ідеальне", тобто те, якою людина є насправді і те, якою вона хоче бути. Якщо «Я - реальне» і «Я - ідеальне» не збігаються, у людини викликає невдоволення собою, розчарування, занижується самооцінка. В результаті чого вона може шукати нові способи поведінки, які дозволяють більш самоактуалізуватися.

Поняття "Я-концепції" виникло у 1950 році у руслі гуманістичної психології (феноменалістичної), представники якої (Абрахам Маслоу, Карл Роджерс і іншими), на відміну від біхевіористів і фрейдистів, прагнули до розгляду цілісного людського «Я» і його особистісного самовизначення мікросоціуму.

Значний вплив на встановлення цього поняття здійснили також такі вчені як: Ч. Кулі, Дж. Мід і Е. Еріксон. Однак перші теоретичні розробки в області я-концепції належать У. Дженсону, який розділив глобальне, особистісне Я (Self) на взаємодіюче Я-усвідомлююче (I) і Я-як об'єкт (Me).

Незважаючи на стійкість, Я-образ - не статичний, а динамічне утворення. На його формування «впливає цілий комплекс факторів, з яких особливо важливі контакти зі «значущими іншими», які по суті визначають уявлення людини про саму себе. Знання індивіда про себе, як правило, здаються йому переконливими незалежно від того ґрунтуються вони на об'єктивному знанні або ж на суб'єктивній думці. Предметом сприйняття людини можуть, зокрема, стати її тіло, здібності, соціальні відносини і безліч інших особистісних проявів. «Людське Я» існує лише завдяки постійному діалогу з іншими» (І. С. Кон). Формування адекватної Я-концепції, як і самосвідомості в цілому, є важливою умовою становлення особистості.

Немовлята спочатку не розмежовують себе і навколишній світ. По мірі росту починає розвиватися тілесне «Я», з усвідомленням якого приходить розуміння неідентичності внутрішнього і зовнішнього світів. Пізніше маленькі діти починають порівнювати себе зі своїми батьками, однолітками і родичами, знаходячи ті чи інші відмінності. До періоду початкової школи їх знання про себе розширюються настільки, що вже містять цілу систему оцінок власних якостей. У підлітковому віці та юності самооцінка приймає більш абстрактний характер, і у підлітків з'являється помітна заклопотаність тим, як їх сприймають оточуючі. Знайти себе, зібрати з мозаїки знань про себе власну ідентичність стає для юнаків і дівчат першочерговим завданням. Саме в цей період їх інтелект досягає такого рівня розвитку, який дозволяє їм замислюватися над тим, що являє собою навколишній світ і яким йому слід бути. Протягом усього дорослого періоду життя Я-концепція людини одночасно прагне зберегти наступність і зазнає змін. Важливі події життя: зміна роботи, одруження, народження дітей і онуків, розлучення, втрата роботи, війна, особисті трагедії - змушують нас переглядати ставлення до себе. Виявлено, що динаміка зміни Я-концепції особистості починається зі зміни ставлення до себе і зовнішнього світу, яке служить поштовхом для зсуву всіх взаємозалежних компонентів багаторівневої системи. З наростанням протиріч в структурі образу «Я» порушується стійкість, зникає внутрішня узгодженість елементів моделі Я - концепції, відбувається «втрата себе», виникає психічна напруженість.

Процес зміни, який йде або шляхом спрощення, або по шляху ускладнення змісту Я-концепції, завершується перетворенням всієї її структури.

В науковій психології І.М.Беловою, Ю.О. Парфеновим, Д.В.Сологуб проведений аналіз літератури щодо співвідношення самосвідомості і Я-концепції. Вчені систематизували уявлення, що існують по трьом напрямкам:

1) поняття "самосвідомість" є родовим по відношенню до поняття "Я-концепція", причому останнє віднесли до центрального утворення самосвідомості або до підсумкового продукту процесів самосвідомості (В.В. Столін, Р. Бернс, Г. Олпорт). Так, В.В. Столін вважав, що «Я-концепція» та самосвідомість є нерозривними та взаємопов'язаними поняттями. Продуктом самосвідомості є уявлення про себе, "Я-образ" або «Я-концепція» (відомо, що для В.В. Століна "Я-образ" і «Я-концепція» були синонімічними термінами);

2) поняття "Я-концепція" є родовим по відношенню до поняття "самосвідомість", вважаючи останнє компонентом Я-концепції (В.С. Агапов, О.В. Іващенко, І.В. Барішнікова);

3) поняття "Я-концепція" і "самосвідомість" ототожнюються і використовуються як синоніми. Ми у своєму дослідженні дотримуємося цієї позиції.

Отже, «Я-концепція» це - сукупність усіх уявлень людини про саму себе, яка зв'язана з їх оцінкою. В. Джеймс розглядав «Я – концепцію» - як утворення, в якому об'єднуються «Я - усвідомлення», що являє чистий досвід і «Я - як-об'єкт», що визначає зміст цього досвіду. Згідно поглядів Джеймса, «Я- концепція» має наступні складові: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я, дисфункційне Я.

Згідно теорії Е. Еріксона «Я-концепція» формується через его-ідентичність, яка виникає на біологічній основі та певній соціальній культурі [239]. К. Роджерс представляє «Я – концепцію» у вигляді ієрархічної структури. На її вершині знаходиться глобальна «Я – концепція», яка включає індивідуальну самосвідомість або сукупність установок індивіда спрямованих на себе. Самоустановка включає три модальності: реальне Я (охоплює установки, пов'язані з тим, як індивід сприймає свої здібності, ролі, статус); дзеркальне Я (уявлення індивіда про те, як його бачуть інші); ідеальне Я (уявлення індивіда про те, яким би він мав бути)[170].

Я. Кулі і Дж. Мід, характеризуючи «Я-концепцію», запропонували «теорію дзеркального Я», згідно якої уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші люди, що вони про нього думають, істотно впливає на «Я-концепцію» [цит.за [51 с.8]].

К.О. Абульханова, С.Л. Рубінштейн, А. Бандура, Ж. Піаже вважають, що «Я-концепція» складається з трьох відношень – до себе, до інших та очікування відношення інших до себе. Іншими словами, в структуру «Я-концепції» включаються відношення між особистістю й іншою людиною, вона охоплює специфіку відношення «Я» – інший.

«Я-концепція», за С.Р.Пантілєєвим це сукупність усіх уявлень індивіда про себе, яка зв'язана з їх оцінкою. А.А.Налчаджян пише, що «Я-

концепція», тобто самосвідомість, складається з стійких "Я-образів". Активність самосвідомості виражається у вигляді ситуативних (оперативних і динамічних) "Я - образів", які є актуально усвідомлюваними частинами "Я - концепції", її різних підструктур ("Я - образів"). М.Розенберг запропонував класифікацію підструктур "Я - концепції": образ тіла, «теперішнє Я», «дінамичне Я», «фактичне Я», «вірогідне Я», «таке, що ідеалізується», «таке, що уявляється».

Я-концепція виконує важливі функції в житті людини: сприяє досягненню внутрішньої узгодженості; визначає поведінку і інтерпритацію життєвого досвіду; є джерелом очікувань. А.А.Налчаджян вважав, що "Я - концепція" є результатом соціалізації і соціально - психологічної адаптації особистості до типових ситуацій життєдіяльності. Особливості самосвідомості є показником адаптованості особистості до соціальних умів свого існування".

Поняття «Я-концепція» вітчизняні автори визначають як відносно стабільну, більшою або меншою мірою усвідомлену, та таку, що переживається як неповторна, система уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе. Так, П.Р. Чамата вважає, що до змісту «Я-концепції» належать уявлення про будову тіла та функції окремих органів, усвідомлення психічних процесів, психічних властивостей, дій, мотивів і цілей, ставлення до себе з боку інших людей, а також усвідомлення свого місця в житті, власного розвитку.

Для педагогічної діяльності проблема професійної самосвідомості набуває особливої актуальності тому, що результати діяльності вчителя виражаються перш за все в результаті навчальної діяльності учнів, і здатність вчителя аналізувати і оцінювати свою діяльність і її результати, свої професійно значущі якості безпосередньо пов'язана з ефективністю педагогічного впливу. Крім того, професійна самосвідомість є особистісним регулятором професійного саморозвитку та самовиховання вчителя.

Структура професійної самосвідомості вчителя: «актуальне Я» - те, яким себе бачить і оцінює вчитель в даний час; «Ретроспективне Я» - те, яким себе бачить і оцінює вчитель по відношенню до початкових етапів роботи; «Ідеальне Я» - те, яким хотів би бути або стати вчитель; «Рефлексивне Я» - те, як, з точки зору вчителя, його розглядають і оцінюють інші в його професійній сфері.

«Актуальне Я» є центральним елементом професійної самосвідомості вчителя, який ґрунтується на трьох інших, де «Я-ретроспективне» у ставленні до «Я-актуального» дає вчителю шкалу власних досягнень або критеріїв оцінки власного професійного досвіду; «Я-ідеальне» є цілісною перспективою особистості на себе, яка зумовлює саморозвиток особистості в професійній сфері; «Я-рефлексивне» - соціальна перспектива в

самосвідомості вчителя або шкільного професійного середовища в особистості вчителя.

До складу професійно зумовлених властивостей і характеристик вчителя входять загальна спрямованість його особистості (соціальна зрілість і громадянська відповідальність, професійні ідеали, гуманізм, високорозвинені, насамперед пізнавальні, інтереси, самовіддане ставлення до обраної професії), а також деякі специфічні якості:

- організаторські (організованість, діловитість, ініціативність, вимогливість, самокритичність);
- комунікативні (справедливість, уважність, привітність, відкритість, доброзичливість, скромність, чуйність, тактовність);
- перцептивно-гностичні (спостережливість, інтелектуальна активність, дослідницький стиль, гнучкість, оригінальність і критичність мислення, здатність до нестандартних рішень, почуття нового, інтуїція, об'єктивність і неупередженість дбайливе і уважне ставлення до досвіду старших колег, потреба в постійному оновленні та збагаченні знань) ;
- експресивні (високий емоційно-вольової тонус, оптимізм, емоційна сприйнятливність і чуйність, самовладання, толерантність, витримка, почуття гумору);
- професійна працездатність;
- фізичне і психічне здоров'я.

Для вчителя з позитивною Я-концепцією зазвичай характерні:

- почуття власної значущості
- впевненість в здатності до обраного виду діяльності - педагогічної роботи;
- стійка переконаність в імпонуванні іншим людям в цілому, своїм вихованцям зокрема;
- гнучкість мислення, тенденція до експериментування.

Такий учитель вважає себе здатним справлятися з різними життєвими ситуаціями і проблемами. Він переконаний, що, зіткнувшись з труднощами, подолає їх, не втрачаючи самовладання. Він відчуває, що потрібен іншим людям, що вони його приймають, а його здібності, дії і судження є цінними в очах оточуючих. У реалізації навчально-виховної діяльності такої вчитель проявляє прагнення до максимальної гнучкості; здатність до емпатії, сензитивності до потреб учнів; емоційну врівноваженість, впевненість в собі, життєрадісність; володіння стилем легкого і неформального спілкування з

учнями тощо. Школярі зазвичай високо цінують прояв таких якостей вчителя.

Для вчителя із позитивною Я-концепцією психологічна внутрішня сторона справи важливіша. Спочатку він намагається зрозуміти іншу людину, а потім вже діє на основі свого розуміння; люди, їх реакції є для нього більш значущими, ніж речі і формальні ситуації; він довіряє людям і вважає їх здатними вирішувати свої життєві проблеми, чекає від них прояву дружелюбності, а не ворожості; людина для нього завжди представляє особистість, що має почуття гідності.

Вчитель із позитивною Я-концепцією демонструє готовність до безумовного внутрішнього прийняття школяра. Необхідна передумова цього - переконаність у своїй особистісній цінності і професійній компетентності. Такий педагог легко приймає небезмежність власних можливостей, обмеженість можливостей дітей, не вдаючись до неадаптивних копінг-стратегій. Висока самооцінка і впевненість у собі дають людині можливість подолати бажання самоствердитися через демонстрацію своєї влади і зробити орієнтиром своєї діяльності потреби інших.

Незважаючи на велику різноманітність виділяються в психолого-педагогічній літературі та наявних в практиці педагогічної діяльності стилів взаємодії, можна виділити дві найбільш поширених групи: за критерієм прагнення до домінування - автократичний, адміністративний, директивний (жорсткий, м'який і партнерський) і за критерієм спрямованості - на досягнення високих результатів у своїй діяльності і на реалізацію суто особистих цілей (самоствердження, компенсування особистих комплексів, збагачення).

Автократичний, адміністративний, директивний стиль - це вольова, самовладна і одноосібна форма прийняття рішень без урахування думки інших. Такий педагог сам визначає навчально-виховні завдання і методи їх вирішення, здійснює постійний і жорсткий контроль за їх виконанням. Даний стиль ефективний у складних ситуаціях, в яких необхідно проявити владу і підпорядкування, чітку дисципліну і жорстку структуру ієрархії. Цей стиль мало прийнятний і неефективний там, де потрібна певна свобода і творчість, при вирішенні спірних проблем, коли необхідно знайти нестандартне рішення. При надмірно жорсткому стилі існує небезпека виникнення конфліктів в колективі школярів і колег педагогів. У колективі помітно зменшується активність підлеглих, формується пасивне, байдуже підпорядкування або, навпаки, можуть виникати опір і протести, відмова від виконання завдань.

Ліберальний, вільний, благодушний стиль - це м'яка форма взаємодії, проявляється в тому, що педагог представляє повну свободу своїм вихованцям, вони самі визначають свої навчально-виховні завдання і знаходять способи їх вирішення. Цей стиль застосовується ефективно виключно в колективах з високим творчим потенціалом і при налагодженому і стабільному педагогічному процесі в класі і школі в цілому. При невмілому застосуванні такого стилю можливий повний провал роботи і розпад класного колективу, тому іноді в таких випадках колектив класу як саморегулююча система висуває свого лідера і, як правило, жорсткого і вольового, здатного реально очолити цей колектив.

Демократичний, колективний стиль - це партнерська форма взаємодії, колегіального прийняття рішення «знизу-вгору». Педагог партнерського складу воліє формулювати завдання у вигляді постановки загальної задачі або загального напрямку. При цьому самі школярі можуть скласти перелік конкретних завдань і вибрати методи і способи їх вирішення. У такому колективі зазвичай педагог представлений як партнер і соратник, а школярі виступають як односторонні. При позитивній оцінці партнерського стилю слід все ж пам'ятати, що цей стиль неефективний в тих випадках, де необхідний жорсткий і авторитарний стиль взаємодії.

Останнім часом набуває поширення і впровадження в практику окремих установ освіти так званого стратегічного стилю взаємодії і керівництва при якому збереження педагогом особистої влади здається кращим в контексті короткої перспективи. Дійсно, маючи хоч якусь особисту владу, такий педагог починає діяти саме з орієнтацією на особисте самоствердження, тому перестає сприймати критику, стає безмежно авторитарним, своєрідним господарем всього, а школярів і своїх колег цінувати не за їх знання і моральні якості, а за наявність у них впливових зв'язків і чи фінансових можливостей. Такий педагог часто приймає рішення, гарні особисто для себе, але такі, що шкодять спільній справі. При такому підході в колективі виникають конфлікти, тому що багато школярів і колеги вчителі починають відчувати себе своєрідним засобом в досягненні особистих цілей такого педагога.

Таким чином, позитивна Я-концепція вчителя визначає демократичний стиль викладання і спілкування, що забезпечує формування у школярів почуття психологічної захищеності і безпеки, повної впевненості в доброзичливості і поваги з боку вчителя і вихователя. В результаті безумовного позитивного ставлення з боку педагога відбувається зростання самооцінки школяра, а це в свою чергу сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості. Переконаність учня у власній цінності для значущого вчителя дає йому можливість більш повної реалізації себе. Я-

концепція вчителя створює передумови для досягнення високої ефективності педагогічної взаємодії. Позитивна Я-концепція успішніше формується за умови осмислення причин непродуктивної педагогічної взаємодії.

Я-концепція і професійна компетентність взаємопов'язані. Позитивна, відкрита, гнучка узгоджена Я-концепція вчителя призводить до внутрішніх змін особистості педагога та сприяє підвищенню його професійної компетентності. Професійна компетентність вчителя, в свою чергу, сприяє розвитку його Я-концепції в бік більшої відкритості, гнучкості, узгодженості.

2.3.6 Поняття академічної самоефективності та академічної Я-концепції

Академічна самоефективність і академічна Я-концепція стосуються виключно академічної (освітньої) галузі тобто, Я-концепція визначає знання людини про себе та сприйняття себе у ситуаціях досягнення (Wigfield and Karpathian, 1991), а академічна самоефективність – це переконання індивідів, що вони можуть успішно виконувати поставлені академічні завдання на визначених рівнях (Schunk, 1991). Медіатором між даними поняттями виступає академічне самосприйняття.

Для визначення вираженості академічної самоефективності та академічної Я-концепції використовуються різні інструменти. Розглянемо їх детальніше. До теперішнього часу в оцінці цих конструктів використовувався метод самоопису. Наприклад, академічна самоефективність визначається твердженнями: «Навчатися мені нескладно», «Я завжди добре розумів математику», які оцінюються респондентами за 5-7 бальними шкалами. При цьому слід враховувати, що думки про «інтерес», «задоволення» і «легкість» у різних студентів суттєво відрізняються, зокрема, комусь легко – це вчитися на 7-9 балів за 12-бальною шкалою, комусь – на 11-12, а хтось отримує задоволення не від читання додаткових матеріалів за предметом, а виключно від навчання за підручником.

Інша процедура, яка часто використовується для вимірювання академічної Я-концепції, полягає в поданні двох протилежних описів гіпотетичних дітей. Наприклад, твердження «Деякі діти дуже добре роблять свою класну роботу», написане у лівій колонці сторінки. Протилежне твердження: «Інші діти не дуже добре роблять свою класну роботу», знаходиться в правій колонці. Діти спочатку вибирають, яке із двох тверджень описує їх найкраще. Потім вони оцінюють, чи є вибране твердження дійсно для них актуальним, а чи просто – бажаним. Зазвичай оцінка здійснюється за 4-х бальною шкалою (Harter and Pike, 1984).

Стандартним методом вимірювання академічної самоєфективності є виявлення проблем, схожих на ті проблеми, які учні повинні вирішити. Учні оцінюють свою впевненість у тому, що вони можуть правильно вирішувати кожну проблему. Альтернативно, елементи академічної самоєфективності можуть включати в себе письмові описи завдань або завдань замість реальних проблем, наприклад: «Наскільки впевнені ви, що ви можете правильно написати всі слова у диктанті?» (Pajares, Miller, and Johnson, 1999), «Наскільки ви впевнені в тому, що ви можете успішно вирішувати квадратні рівняння?» (Bong, 2002) або «Наскільки ви впевнені в тому, що ви отримаєте з алгебри у 9-му класі річну оцінку вищу за ту, що отримали у 8-му класі?» (Zimmerman and Bandura, 1994). Учні оцінюють ступінь їхньої довіри до успішного виконання кожного завдання на шкалі 0-100 або 10-100 за 10-одинацями інтервалів. Оцінка 0 – це цілковита невпевненість в ефективності виконання, тоді як 100 – навпаки, цілковита впевненість. Іншими прикладами тверджень для оцінки академічної самоєфективності є: «Я очікую, що добре навчатимусь у гуманітарному класі» і «Я знаю, що добре впораюсь із завдання базового рівня» (Pintrich and De Groot, 1990). Респонденти відзначають, наскільки вони погоджуються з кожним із цих тверджень за шкалою Лайкерта від 1 до 6(7) або від 1 до 100.

Слід зазначити, що природа Я-концепції та оцінки самоєфективності відрізняються один від одного. Оцінка власної академічної Я-концепції базується значною мірою на результатах соціального порівняння та оцінок, отриманих від значущих інших. Твердження на кшталт «Порівняно з іншими моїми ровесниками, у мене все гаразд» або «Я один із кращих учнів у моєму класі», зустрічаються в шкалах вимірювання Я-концепції (наприклад, Marsh, 1999). Деякі дослідники Я-концепції вважають, що учні більше порівнюють свою академічну здатність в одному предметі зі своїми здібностями до інших предметів. Таке порівняння покращує продуктивність навчання за однією шкільною дисципліною, однак зумовлює зниження самооцінки в інших початкових предметах (Marsh, 1986). Навпаки, твердження, що стосуються самоєфективності не передбачають прямого порівняння учнями своїх здібностей відносно інших (Zimmerman, 1996).

Твердження, спрямовані на визначення академічної Я-концепції зазвичай стосуються шкільних предметів, тоді як твердження про самоєфективність відносяться до конкретних завдань. Втім, обидва концепти необхідно розглядати виключно в академічному (освітньому) контексті. Слід враховувати й те, що брак інформації може зумовити хибне відчуття своєї компетентності у певній галузі. Наприклад, учень 6 класу ще не вивчав стереометрію, але переконаний до вправний у математиці в цілому, а учень, який успішно пише твори в тиші може бути переконаний, що легко напише

їх і у галасливій аудиторії. Усвідомлення розбіжностей надалі може зумовити психологічні проблеми в учнів.

Таблиця

Порівняння понять академічної Я-концепції та академічної
самоефективності

Ознака порівняння	Академічна Я-концепція	Академічна самоефективність
1. <i>Робоче визначення</i>	Знання та сприйняття себе у ситуаціях досягнення	Впевненість в успішному виконанні певних завдань і/або досягненні певного академічного рівня
2. <i>Ключовий елемент</i>	Суб'єктивна компетентність (Я знаю)	Суб'єктивна впевненість (Я впевнений, що знаю)
3. <i>Складові</i>	Когнітивна та емоційна оцінка себе	Когнітивна оцінка себе
4. <i>Генеza оцінки компетентності</i>	Нормативна та іпсативна ²⁴	Визначена цілями та нормативна
5. <i>Специфічність</i>	Специфіка відносно певної галузі	Специфіка відносно певної галузі та умов виконання завдань
6. <i>Вимірність</i>	Багатовимірна	Багатовимірна
7. <i>Структура</i>	Ієрархічна	Слабо ієрархічна
8. <i>Орієнтованість у часі</i>	Орієнтована на минуле	Орієнтована на майбутнє
9. <i>Часова стабільність</i>	Стабільна	Гнучка
10. <i>Очікувані результати</i>	Мотивація, емоції, виконання діяльності	Мотивація, емоції, когнітивна та саморегуляція, виконання діяльності

Ключові елементи академічної Я-концепції та самоефективності.

Суб'єктивна компетентність – це галузь або діяльність, в якій, на думку людини, вона найбільш успішна. Суб'єктивна впевненість стосується вправності у виконанні конкретних завдань. Якщо у людини немає галузі, де вона виявляє свою компетентність чи завдань, які вона впевнено виконує, це негативно позначається на її самооцінці.

Складові академічної Я-концепції та самоефективності.

Scheirer and Kraut (1979) вважали, що Я-концепція складається зі щонайменше чотирьох різних аспектів: опис себе у термінах соціальних

²⁴ вимірювання щодо себе, а не певних встановлених середньостатистичних норм

ролей та особистісних рис, оцінка своїх якостей з точки зору їх соціальної бажаності, оцінка своєї особистості у рейтингу своєї референтної групи. У 1997 році Skaalvik вирізнив описові, оціночні та афективно-мотиваційні аспекти Я-концепції. Однак, згідно із сучасними дослідженнями, чітко розмежувати самоопис і самооцінку насправді практично неможливо. Наприклад, твердження «Я добре знаю математику» є й самоописом, і самооцінкою, тобто людина описує себе як таку, що розуміється на математиці, водночас оцінюючи позитивно свої математичні здібності, відповідно цей аспект Я-концепції є описово-оціночним. Тобто стосовно академічної Я-концепції доцільно розрізняти її оціночно-описовий компонент та мотиваційний: «Я добре знаю математику» (оціночно-описовий) і «Мені подобається математика» (мотиваційний). Bong and Clark (1999) назвали оціночно-описовий компонент Я-концепції когнітивним, оскільки він передбачає судження про свої вміння, а мотиваційний – емоційним, бо виражає ставлення, емоції і почуття щодо предмету.

Академічна Я-концепція завжди є результатом соціального порівняння себе з іншими, а тому насичена емоціями (негативним чи позитивним ставленням до себе зокрема). Для визначення академічної Я-концепції використовуються як численні анкети, створені педагогами і психологам відповідно до конкретних запитів, так і стандартизовані шкали, зокрема, *Шкала компетентності Хартер: дитячий варіант* (Harter's Perceived Competence Scale for Children, PCSC) та *Шкала самоопису* (Self Description Questionnaire, PSDQ, Herbert W. Marsh) та її скорочена форма Self-Description Questionnaire II – Short (SDQII-S). Шкала Хартер створена на основі уявлень S. Harter про Я-концепцію як інтеграцію когнітивних і соціальних процесів, при цьому усі компоненти Я-концепції можуть бути визначені лише шляхом самооцінки, а не спостереженням за поведінкою людини. *Шкала самоопису* (Self Description Questionnaire, PSDQ, Herbert W. Marsh) та її скорочена форма Self-Description Questionnaire II – Short (SDQII-S), базуються на уявленнях Н. W. Marsh про Я-концепцію як результат когнітивних («Я погано справляюсь з завданнями із математики») та емоційно-мотиваційних складових («Я терпіти не можу математику»).

2.4 Маніпуляції у спілкуванні

Маніпуляція, тобто спонукання робити те, що потрібно іншій людині. Будь-яке спілкування по суті є маніпуляцією, оскільки всі наші слова повинні викликати певну реакцію. Відповідаючи на питання «Як справи?», - ми очікуємо на розуміння, співчуття, схвалення. Чесне спілкування, позбавлене маніпуляції, в даному випадку виглядало б просто смішно: «Давай я тобі розповім, як у мене справи, а ти мене похвалиш?». Маніпуляція

у спілкуванні відбувається тоді, коли людина говорить одне, а має на увазі зовсім інше. Маніпуляція завжди апелює до почуттів. Ніхто не хоче, щоб ним маніпулювали. Але можливість управляти іншими людьми була і залишається для кожного з нас великою спокусою.

Психологам часто доводиться чути: «Навчіть мене протистояти маніпуляції!» і «Як не піддатися на цю провокацію?», а ще «Допоможіть, як зробити так, щоб він (вона) ...» - прямий запит на маніпуляцію, керівництво до дії. Типові запити до психолога полягають саме у тому, як навчитися маніпулювати іншими («Як змінити поведінку дружини», «Як змусити дитину бути слухняною?», «Як вмовити партнера по бізнесу?» тощо).

Дивно, але успішне маніпулювання розцінюється багатьма людьми як ознака сили і могутності. Тоді як сама потреба у такому впливі (і це підтверджують психологічні дослідження) породжена слабкістю – невірою в свої сили і можливості, нездатністю довіряти іншим людям та патологічною потребою їх контролювати.

Маніпуляція протистоїть відкритому діалогу, де кожна людина може щиро висловлювати свої потреби, бажання і почуття – так само як і давати таку можливість партнеру. У діалозі ми поважаємо позицію іншої людини, його потреби, приймаємо їх до уваги, при маніпуляції – ставимо на перше місце власні інтереси та акцентуємо увагу на слабостях інших.

Еверетт Шостром у своїй книзі «Анти-Карнегі» підкреслює, що маніпулятор – це глибоко нещасна людина: «Трагедія нашого життя в тому, що сучасна людина в результаті свого нескінченного маніпулювання втратила усіляку можливість виражати себе, жити теперішнім, натомість весь час витрачає на те, щоб утримати минуле і застрахувати майбутнє». Саме орієнтованість впливу або на минуле («Пам'ятаєш, як мені тоді було погано?»), або на майбутнє («Ми одружимося, коли ти навчишся варити борщ») при ілюзорній відсутності теперішнього – характерна особливість маніпуляції.

Маніпулятивні системи

Мова йде про фактори, які спрямовують стратегії людини маніпулювати іншими (несвідомо чи свідомо для себе самої).

Активний маніпулятор – головна риса поведінки: демонстрація власної сили та права приймати рішення за інших, домінувати, керувати, давати вказівки. Він діє без найменшого сумніву у своїй правоті.

Пасивний маніпулятор – демонструє безпорадність, недалекоглядність, підштовхуючи активнішого партнера до бажання зробити за нього справу. Такий маніпулятор не тільки провокує інших людей на

самоствердження (на кшталт «Дивись, як це треба робити!»), а й змушує їх виконувати чужу роботу [102].

Змагальний маніпулятор – його головним гаслом є «Життя – це боротьба!». Прагнення отримати перемогу у всіх обговореннях, суперечках та дискусіях. Для нього не існує поняття компромісу, він змагається заради власне змагання, він підсвідомо переконаний, що визнати правоту іншої людини – це означає принизити себе.

Байдужий маніпулятор – демонструє, що йому абсолютно байдуже, що може статися з ним та його справами, тим самим змушуючи своє оточення так би мовити «боротися за нього», показувати, як можна залагодити справи. По суті, він примушує інших виконати більшу частину його роботи. У «байдужість» часто грають подружні пари. Гра «Погрожувати розлученням» є чудовим прикладом того, як маніпулятор намагається завоювати партнера, але аж ніяк не прагне розлучитися з ним.

Основні типи маніпуляторів

Маніпулятор – це завжди актор. Він грає певну роль перед партнерами, примушуючи їх добровільно зробити те, що вигідно саме для нього. При цьому, ці люди впевнені, що всі дії зробили раптово, несподівано для самих себе. Тобто, маніпулятор, використовуючи одну із вищенаведених систем маніпулюванні й «накладаючи» на неї певний тип поведінки прагне досягти своїх планів. Зрозумівши його стратегію, завжди можна ухилитися від намагання «проїхатися на шару».



Отже, вісім основних типів маніпуляторів та безліч – підтипів.

Перший тип маніпулятора – **Диктатор**. У спілкуванні завжди перебільшує власну силу і можливості. Він домінує, наказує, цитує (часто дуже неточно) керівників і неформальних лідерів. Всім своїм виглядом він демонструє, що Ви зробите так, як він скаже, а інакше – Ви матимете проблеми.

Типи «Диктатора»: «Матінка-настоятельница», «Бос», «Керівник», «Молодший Бог».

«Матінка-настоятельница» - людина, яка всім своїм виглядом показує, що вона зробила для Вас гарну справу, а Ви – не виправдовуєте її очікувань. Від Вас чекали більшого! Тому, Ви змушені постійно робити щось аби виправдатися, але маніпулятор демонструє: «Я ж очікував на більше! Шкода,

що так помилився в Вас...». Це призводить до стану хронічної невпевненості у майбутньому людини, якою маніпулюють. Відповідно, мова вже не йде про підвищення посади, зарплатні чи статусу, єдиною думкою лишається «Хоч би що, аби не звільнили з роботи!».

«*Бос*» - добре знайомий усім типаж маніпулятора. Його статусними ознаками є дорогий годинник, смартфон, одяг, авто. Часто попри демонстрацію зовнішньої переваги, у такої людини насправді немає грошей, вона живе у борг або в кредит, але це – комерційна таємниця! І коли така людина звертається до Вас із проханням, Ви навіть не уявляєте, що її реальне становище не набагато краще Вашого! Відповідно у відповідь на зроблену справу, Ви можете нічого не отримати.

«*Керівник*» - для цього «диктатора» головною є ієрархія. Як кажуть, без доповіді не заходити! Завжди витримує дистанцію між собою та підлеглими – щоб усі знали своє місце. Коли така людина просить Вас виконати роботу, яка перевищує Ваші функції, це не означає, що Ви отримаєте гідну компенсацію. Досить часто це просто тимчасове скорочення «психологічної дистанції» між ним і Вами, щоб змусити «стрибнути вище голови», втім потім дистанція зростає і виявляється, що ніхто нікому нічого не винен, оскільки Ви все зробили із власної ініціативи.

«*Молодий Бог*» - маніпулятор-керівник протилежної статі, який підкреслює позитивне ставлення до Вас як до симпатичного чоловіка (жінки), переконує співрозмовника працювати значно більше за інших, оскільки маніпулятор має щодо нього цікаві плани, які базуються на особистій симпатії. Підлеглий напружено працює вдень і вночі та раптом розуміє – «Це тактика!», його просто використали. З цього приводу у американців є гарне прислів'я: «Господу Богу я вірю на слово, всім іншим – готівкою!» Єдиною порадою тут має бути тримання дистанції у стосунках на роботі, це дозволить зберегти нормальні робочі стосунки і не перенапружуватися виконуючи свої обов'язки.

Другий типа маніпулятора – **Ганчірка** – зазвичай жертва Диктатора, його полярна протилежність. Характерною ознакою є демонстрація того, що він старанний, але не дуже розумний. Тому для оточення буде краще підказувати йому що та як робити, допомагати виправити помилки. Відповідно, результатом маніпуляції є те, що інші люди зроблять за нього більшу частину роботи.

Типи «Ганчірки»: «Недалекий, але старанний», «Конформіст», «Невпевнений».

«Недалекий, але старанний», показує усім, що хотів як краще, а вийшло як завжди. Тому усі колеги його опікують, підстраховують і реально роблять за нього велику частину роботи, за яку гроші отримує він.

«Конформіст» - дисциплінований, ввічливий, але безініціативний та невпевнений. Через свою боязкість він із усіма погоджується. Відповідно, колеги повинні контролювати його напрямок роботи, аналізувати стан речей та давати рекомендації, що та як робити.

«Невпевнений» - гарний колега, але він ніколи не знає, як краще зробити, тому всі співробітники зі словами «Нам так спокійніше!» контролюють та організовують його роботу.



Третій тип маніпулятора – **Калькулятор** – демонструє, що саме він є взірцем вимогливості та контролю роботи інших, але кожного разу з'ясовується випадково, що це не стосується його власної діяльності.

Типи «Калькулятора»: «Аферист», «Гравець у покер», «Шантажист».

«Аферист» - людина, яка проголошує дуже гарні та правильні промови про те, як слід поводитися та працювати, але постійно відмовляє своєму оточенню у праві оцінювати його роботу за такими ж вимогами. При цьому аргументами є: у Вас неповна інформація, це випадковий збіг обставин, ця помилка сталася вперше (хоча насправді він помилився далеко не перший раз).

«Гравець у покер» - головною ознакою такого маніпулятора є те, що він працює лише на «прийом інформації» і майже ніколи – на її трансляцію. Від нього звично чути: «А як Ви думаєте? А як би Ви зробили?» Водночас, його власна позиція лишається утаємниченою. Мета такої маніпуляції: а) якщо Ви запропонували гарну ідею, її можна трохи відшліфувати та видати за свою; б) якщо Ви сказали дурницю – Всім це буде сказано дещо поблажливо, зверхньо, але так – що Всі усе зрозумієте [84].

«Шантажист» - до гасел про необхідність порядку та контролю додається ще й компромат на оточуючих. Він збирає, часто неусвідомлювано, «негатив» на співрозмовників, аби при нагоді натякнути, що той далеко не янгол! А саме: перше, друге, третє... Метою маніпуляції є змусити інших робити те, що маніпулятору потрібно. При тому,



що вголос проголошуються «солоденькі промови про корпоративну мораль та офісну дружбу».

Четвертий тип – **Прилипало**²⁵, його головною ознакою є намагання викликати у Вас почуття власного благородства у допомозі слабкій людині, з якою завжди щось трапляється (проблеми із членами родини, зі здоров'ям тощо). Вас підсвідомо змушують робити роботу за цю «нещасну» людину. У розмовах із Вами такий маніпулятор завжди захоплюється Вашим благородством та порядністю, хоча керівництво щиро переконане, що свою роботу він робить самостійно.

Типи «Прилипало»: «Паразит», «Безпомічний», «Ех, життя не вдалося!».

«Паразит» - партнер ніби «присмоктується» до Вас, наполегливо просячи допомоги йому. Його головним завданням є: привчити Вас до думки, що Ви зобов'язані це робити, що це – Ваш неформальний обов'язок, а в силу свого благородства – Ви не зможете йому відмовити.

«Безпомічний» - логікою такого маніпулятора є те, що оскільки він дуже близько до серця сприймає свої проблеми та нещастя, у нього «все валиться з рук» і він не може виконати роботу. Вся надія – лише на Вашу шляхетність і внутрішню силу.

«Ех, життя не вдалося!» - маніпулятор із таким гаслом до опису своїх негараздів додає акуратні та нечіткі натяки на можливе самогубство, алкоголізм тощо. Він транслює: «Мені так погано, що я не розумію, навіщо далі жити! Вся надія хіба що на Вас! Може допоможете мені подолати мої нещастя та виконаєте частину моєї роботи?»



П'ятий тип – **Бешкетник**. Така людина прагне підкреслити свою агресивність і недоброзичливість. Вона керує за допомогою погроз на кшталт «Навіть і не думай не зробити те, що я вимагаю. Інакше з тобою буде...».

Типи «Бешкетника»: «Ображатель», «Ненависник», «Сварлива баба».

«Ображатель» - постійно знецінює Ваші слова та дії з метою змусити Вас мовчати та робити усе, що він скаже. Тоді Вас певний час згодні потерпіти.

²⁵ Риба з тропічних морів, яка за допомогою спеціального плавця присмоктується до черепах, акул, скатів, човнів і таким чином може економити зусилля при власному русі

«*Ненависник*» - його стратегією є показати Вашу цілковиту нікчемність і пересічність з метою змусити підкорятися. Нерідко причина такої поведінки криється у тому, що колись маніпулятор чув ці слова на свою адресу, а тепер свою образу транслює Вам.

«*Сварлива баба*» - людина, яка прискіпується до кожного Вашого слова, постійно жорстко критикує. Її метою є примусити Вас психологічно «сховатися» й не брати участь у будь-яких розмовах на роботі.

Шостий тип – **Свій хлопець**. Він підкреслює свою турботу та увагу, по суті «вбиває» Вас своєю добротою, намагається «влізти в душу» й привчити Вас до думки, що така гарна і приємна людина завжди буде об'єктивною в оцінці всього, що з Вами трапляється. Але насправді цей маніпулятор вирішує свої проблеми із врахуванням лише власних інтересів і досить часто, за Ваш рахунок.

Типи «Свого хлопця»: «Доброзичливий», «Мораліст», «Людина команди».

«*Доброзичливий*» - завжди Вас хвалить і підтримує всі Ваші дії, відповідно Ви звикаєте орієнтуватися на її точку зору.

«*Мораліст*» проголошує дуже правильні речі про порядність, чесноти та дружбу, у результаті – Ви звикаєте до думки, що саме він є взірцем (наприклад того, як слід поводитись на роботі). Відповідно, у потрібні моменти Вас «трохи скерують куди слід», підкажуть як краще виправити свої помилки в інтересах колективу, керівництва, а передусім – маніпулятора!

«*Людина команди*» - його головною ідеєю є «Ми всі в одному човні, який не можна розхитувати!». Тобто не можна вимагати підвищення зарплатні, покращення умов роботи, більш справедливого ставлення до Вас тощо. Все це буде у «світлому майбутньому», але не зараз. При цьому з'ясовується, що сам прихильник командного патріотизму користується певними бонусами вже сьогодні.

Сьомий тип – **Суддя**. Його головна стратегія – максимально підкреслити власну критичність. Він нікому не довіряє, завжди схильний до звинувачень та обурення поведінкою інших людей, не схильний вибачати, пам'ятає чужі помилки роками та регулярно про них нагадує у потрібних обставинах.

Типи «Судді»: «Обвинувач», «Оцінник», «Той, хто змушує визнати свою провину».

«*Обвинувач*» - завжди підозрює Вас у підступних задумах, низькій кваліфікації, небажанні працювати. Його метою є змусити Вас

випрадовуватись їй, відповідно, втратити ініціативу та оптимізм, він прагне зробити Вас заляканим та легко керованим.

«Оцінник» - людина привчає Вас до того, що вона має право оцінювати все те, що Ви робите, однак оцінює вона лише негативно або нейтрально і ніколи – позитивно. Це призводить до того, що Ви побоюючись негативних оцінок своєї роботи, боїтесь говорити про якість та обсяг роботи Вашого самозваного експерта-маніпулятора.

«Той, хто змушує визнати свою провину» - його головною стратегією є поставити Вас у позицію людини, яка постійно йому винна і тому має якимось чином компенсувати власному оточенню ті проблеми, які виникли через Вас. Чим більше Ви виправдовуєтесь, посилаючись на логічні аргументи, тим більше Вас звинувачують на суто емоційному рівні. Партнер не шукає істини – він хоче зробити Вас відповідальним.

Восьмий тип – **Захисник**. Завжди підкреслює свою підтримку та поблажливість до чужих помилок. Головна стратегія – надмірно співчуваючи партнеру, не дозволяти йому діяти самостійно, без врахування думки маніпулятора. Тобто, новачка опікують, допомагають «стати на ноги», але привчають дослухатися до позиції опікуна. Це один із ефективних методів формування угруповань різної спрямованості.

Типи «Захисників»: «Квочка з курчам», «Покровитель», «Мученик».

«Квочка з курчам» - найнебезпечніший, оскільки найнепомітніший. Людину беруть «під крило», допомагають їй адаптуватися (наприклад у колективі), пояснюють норми поведінки («що добре, а що погано») і хто у колективі ким є. Особливо це полюбляють робити зі вчорашніми студентами, яким часто не вистачає життєвого досвіду спілкування поза студентською групою.

«Покровитель» - починають опікуватись, пояснюючи свій важкий досвід адаптації у колективі, що «ніхто йому не допомагав» і тому дав собі слово допомогти новій гарній та порядній людині безболісно стати членом колективу. Відповідно, той, кого вважають «гарною людиною», дивиться на колектив з позиції свого Покровителя.

«Мученик» - трудоголік, людина, яка «горить» на роботі: він раніше за всіх приходить і останнім йде до дому. Він завжди «у справах», постійно кудись поспішає. Часто це вже готові громадські діячі, що «вирішують справи». Така стратегія дозволяє йому приховати свою низьку кваліфікацію, повільний темп діяльності тощо.

7 видів маніпуляції у спілкуванні

1. Маніпуляція любов'ю.

Єва: Адам, милий, мені здається, що ти хочеш зібрати мені ягід ...

Адам: Здається, я саме цього і хочу ... (Вистава «Божественна комедія»)

Маніпуляція діаметрально протистоїть любові, бо любов завжди дає іншій людині свободу, а не зводиться до бажання запрограмувати іншу людину на певну поведінку.

Відома усім фраза «Якщо кохаєш, то....» є показово маніпулятивною. Вона розрахована на близьких людей, тих, хто позитивно ставиться до маніпулятора. Типовими прикладами маніпуляції любов'ю є наступні:

- Я буду з тобою, якщо ти ... (список вимог);
- Я буду тебе любити, якщо ти ... (список вимог);
- Ти мені подобаєшся, якщо ти ... (ще один список).

Існують 3 любовні схеми:

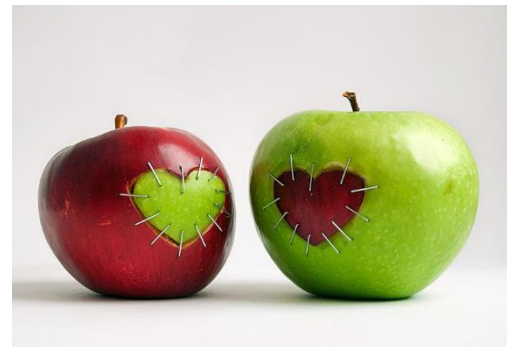
1) одна людина - любить, а одна - не любить.

2) обидва люблять;

3) обидві не люблять.

Перша схема сама по собі дуже ефективна і зустрічається дуже часто.

Людина-маніпулятор - це той, кого люблять. І що найцікавіше, той хто любить - дуже часто розуміє що він знаходиться під дією маніпуляцій, але нічого не робить, так як почуття стають понад усе. Друга схема: «Ти мене дійсно любиш? Тоді піди і зроби... Третя схема, за змістом трохи перетинається з першою, однак найменш болісна для обох партнерів.



Прийняти людей такими, якими вони є, не намагаючись їх змінити, відмовитися від потреби так чи інакше впливати на них і контролювати їх, - дуже складно. Страх втратити любов та бути знехтуваним має величезну силу від самого дитинства. Маніпулятивний вплив збільшується для тих людей, батьки яких необачно маніпулювали ними, на кшталт «Не будеш слухняним – не любитиму тебе», «Не прийдеш вчасно додому – ночуватимеш на вулиці». За цими складними і такими типовими для всіх фразами стоїть одна – «Слухайся мене».

Маніпуляція любов'ю одна із найпідступніших і жорстоких маніпуляцій, якими часто користуються в сім'ях. Дитина, яка звикла до

такого поводження, починає розуміти що найближчі люди не приймають її цілком, люблять не за те, що вона є, а за те, що вона щось робить чи не робить. У партнерських стосунках, такі розмови також не призводять ні до чого хорошого. Адже в даному випадку на одну чашу терезів кладеться любов, а на іншу – певна умова. Виходить, що любов – це товар, який при необхідності можна обмінювати на послуги або гроші. Бажання всім подобатися, всім догодити, - це відголос тих самих маніпуляцій любов'ю, які людина отримала в дитинстві. Однак й у дорослому віці таким маніпуляціям реально протистояти. *Запам'ятайте – любов – не товар, а результат стосунків*, коли Ви помічаєте, що Вашими почуттями користуються, зупиніться й подумайте, наскільки це Вам потрібно.

2. Маніпуляція страхом.

Давайте-но перевіримо ваші зубки? - Каже усміхнений стоматолог на телеекрані, О-о-о ... !!! Так у Вас тільки два зуба без карієсу! А ще й кровоточать ясна!. Якою пастою Ви користуєтесь? Ну-у-у, тоді зрозуміло ... Тільки «Колгейт» врятує Вас від випадіння зубів і лікування бормашиною...



Перший і основний інструмент маніпуляції – це страх, оснований на інстинкті самозбереження, він спонукає більшість людей до дії. Викликавши у людини почуття страху, Ви можете повністю підпорядкувати собі її волю і управляти ним як лялькою. Другий метод ефективної маніпуляції співрозмовником або групою людей – це брехня. Брехня є додатком до страху, яка може бути у вигляді лестощів, у вигляді неповної інформації, або виділення її певної частини. Брехня фактично породжує страх, адже використовуючи в якості помічника брехню, Ви намалюєте в голові іншої людини, будь-яку зручну Вам картину. Чому так легко маніпулювати на вірі людей у потойбічні сили? Тому що в основі віри лежить страх, зокрема страх покарання як для себе, так і для нащадків.

Страх – найсильніший мотиватор. Маніпулятор представить ситуацію так, що співрозмовник бачить лише потенційну небезпеку, а як правильно вийти з ситуації – підкаже маніпулятор. Наприклад, працювати у свято гріх, звідси виникають численні забобони, зокрема й такі, що майстрування у таких дні недопустимо. Так, замість того, аби щось корисне зробити своїми руками, людина у власний вихідний лежить біля телевізора, свариться у соціальних мережах, але не займається улюбленою справою.

Згадаємо давньогрецького філософа Аристотеля: «страх – це очікування зла», де ключовим саме є слово «очікування», іншими словами –

невідомість. Для того, щоб нормально і повноцінно жити, нам необхідно певною мірою представляти, що нас чекає в майбутньому, ми повинні бути готові до різного роду неприємностей, знати, як їх долати. Якщо ж у нас немає більш-менш чіткого бачення ситуації – тоді виникає страх. Типовий приклад: постановка онкологічного діагнозу. Страх паралізує людину, вона ладна віддати останні гроші аби вилікуватися, сприймає на віру усі слова як лікарів так і «народних цілителів», замість того, аби заспокоїтися та перевірити свій діагноз у інших фахівців, визначити найоптимальніші методи лікування.

Використання людських страхів – один із найулюбленіших прийомів маніпуляторів, при цьому вони найчастіше користуються недостатньою інформованістю людини. Тому, аби захиститися від маніпуляції страхом, *з'ясуйте, наскільки реальною є загроза. Уточніть для себе ступінь і ймовірність небезпеки, звернувшись до незалежних і надійних джерел інформації, а краще до декількох.*

3. Маніпуляція невпевненістю у собі.

Коли людина постійно озирається назад, вона частіше спотикається (Д.Роллінс).

Типовий приклад: «Я керівник – ти нездара». Проблема керівника-маніпулятора полягає в тому, що він не володіє реальним авторитетом, але дуже хоче ним бути. Звичайно, можна почати грати в «піддавки» і лестити, втім лестощів йому ніколи не буде достатньо, заспокоївшись на деякий час, він із новими силами буде шукати підтвердження своєї переваги за рахунок чужих недоліків. Однак, маніпулювати Вами він зможе тільки в тому випадку, якщо Ви з приводу свого недоліку переживаєте.

Цей вид впливу частіше властивий чоловікам по відношенню до жінок («Ти товста, кому ти крім мене потрібна?»). Однак і жінки не відстають, особливо вправно вони грають на недостатній матеріальній забезпеченості чоловіка («З такою зарплатою спробуй знайти собі іншу. Нічого не вийде»).

Існує цілий набір маніпуляцій, спрямованих на приниження опонента. Розглянемо їх детальніше.

Маніпуляція	Очікувана реакція	Спосіб протидії
Оточуючі не зрозуміють або не пробачать Вашого рішення	Викликати відчуття небезпеки і невпевненості	Висловити обурення тим, що партнер використовує такі методи. Діяти впевнено

Демонстрація виняткової впертості і самовпевненості	Змусити опонента бути прохачем, показати, що його методи неуспішні	Поставитися скептично до поведінки опонента
Постійне підкреслення того, що «Ваші аргументи не витримують жодної критики»	Викликати відчуття безсилля, невпевненості у правильності Ваших дій	Повідомити опонентові, що він не зовсім правильно Вас зрозумів та діяти на свій розсуд
Використання стратегії «Милий і підлий». Тобто, бути дружнім і разом з тим постійно обурюватися Вашою поведінкою	Налякати, дезорієнтувати Вас	Нейтрально ставитися як до товариськості, так і до агресивності опонента
Демонстрація Вашої залежності	Завоювати авторитет і змусити Вас засумніватися в собі настільки, щоб Ви не могли зберегти зайняту позицію	Продовжувати задавати критичні питання, реагувати демонстративно холоднокровно

4. Маніпуляція почуттям провини.

Ми віримо, що визнання провини веде до прощення і спокути. Проте воно призводить лише до нових звинувачень (Б. Герберт).

Маніпуляції почуттям провини найкраще піддаються люди з низькою самооцінкою, які постійно прагнуть отримати схвалення оточуючих.

Ця маніпуляція дуже поширена у сімейному житті, її використання призводить до того, що чоловік і дружина починають грати в захоплюючу гру – колекціонування чужих провин. Хто більше назбирав, той виграв, тобто – отримав права на реалізацію своїх таємних бажань («Ти тричі за місяць ходив на рибалку – тепер моя черга відірватися із подругами», «Ти чотири години провела у перукарні, а я в цей час сидів дома з дитиною –сьогодні ввечері вдома не чекай, треба й мені якось розважитися»).

На почуттях провини і сорому грають не тільки в особистому, але і в діловому спілкуванні. Наприклад, керівник,



аби змусити підлеглого вийти на роботу у вихідний день і без оплати, починає розповідати про своє власне «важке» положення, як складно зараз знаходити замовлення, а працювати, зокрема й на благо країни, треба. Численні не виплати зарплати часто маскуються фразою «Так у країні ж війна», апелюючи до почуття провини, й змушуючи людину працювати безкоштовно й не вимагати нічого від керівника. Іншим типовим прикладом є те, коли людина допомогла Вам працевлаштуватися, а потім часто наполегливо просить замінити її на роботі, виконати за неї складне завдання, а будь-яку відмову сприймає виключно як Вашу невдячність.

Для ефективної маніпуляції на почутті провини треба аби друга людина відчувала себе відповідальною за емоційний стан першої. Особливо це помітно у сім'ях, де хтось страждає на алкоголізм, а його партнер, будучи співзалежним, звинувачує себе в алкоголізмі іншого.

Існує кілька способів для того щоб викликати у людини відчуття провини: агресивний, витончений і явний. Розглянемо докладніше кожен з них:

1. *Агресивний* спосіб полягає у прямому звинуваченні людини, що призводить до цілковитої поразки у її бажанні виправдатися. Наприклад, «Це ти винен, що я не закінчила ВНЗ», «Тільки з твоєї вини ми не здали проект вчасно!», «Через тебе у мене поганий настрій».

2. *Витончений* спосіб маніпуляції почуттям провини вимагає певних акторських навичок у маніпулятора. У цьому випадку потрібно якомога емоційніше показувати своє «засмучення» через «помилки» опонента, при цьому, не звинувачуючи безпосередньо, а навпаки, вибачати на показ. Для посиленого ефекту, маніпулятор може взяти провину на себе, відшкодувати збиток тощо. Наприклад, дружина великодушно пробачає «загул» чоловіка, тим самим викликаючи у нього почуття провини.

3. *Явний* спосіб маніпуляції полягає у тому, що людину ставлять перед фактом наслідків її поведінки. При чому, маніпулятор позиціонує себе як жертву. Наприклад, «Якби ти не забув забрати дитину з садка, мені б не довелося йти раніше з роботи та пропустити важливу нараду, а це дуже не сподобалося керівникові. Тепер я не знаю, чи буду взагалі там працювати!»

Як виявити маніпуляцію на почутті провини? Якщо маніпулюють Вами, то Ви відчуєте почуття провини і непереборне бажання його швидше загладити «гарними» вчинками. Якщо маніпулюєте Ви, то відчуєте образу, бажання зробити на зло, «щоб знав». Маніпулюють почуттям провини тоді, коли бояться реакції партнера на прохання, бояться бути невдячними або навпаки зловживають на довірливості та позитивному ставленні іншої людини.

5. Маніпуляція почуттям гордості (або маніпуляція лестощами).

Почувши лестощі на свою адресу, багато людей намагаються відразу ж показати собі і оточуючим свою компетентність та розсудливість, щоб приховати той сумний факт, що вони заковтнули приманку (Р. Девіс).

Відома усім фраза «А тобі слабо?» є типовим прикладом маніпуляції на почутті гордості. Швидше, вище, сильніше, головне не зупинятися і не замислюватися. Якщо у першій половині життя гонитва за здобутками цілком виправдана, то після 40 років вона стає звичайним марнославством. Постійне бажання оволодівати новими благами, накопичувати речі аби бути «не гіршим від інших» чи «виділитися із сірої маси» стає причиною хронічної незадоволеності життям, а відповідно й слабким місцем для маніпуляцій («Подивись, Іванови вже другу машину купили, а ми все маршрутками їздимо», «Петрова по телевізору показали поважною людиною став, а ти...»).



Іншою стороною маніпуляцій почуттям гордості є лестощі. Маніпулятор розхвалює Вас при всіх, говорить компліменти, зізнається у щирій вдячності, при цьому живить Ваше марнославство і у певний момент починає діяти на свою користь. Засліплені відчуттям власної значущості Ви не розумієте, що Вами банально маніпулюють. Наприклад, керівник при всіх хвалить Вас за успішно виконане завдання і просить взяти на себе нові обов'язки, «але поки що, без підвищення зарплати». На подив, без будь-яких підозр Ви погоджуєтесь, тим самим стаючи дешевою робочою силою, берете на себе нові зобов'язання й знову очікуєте на похвалу керівництва. Безпрограшно похвалити те, чим людина в глибині душі дуже пишається: дітьми, онуками, дружиною, отриманою грамотою у конкурсі «Хто з'їсть більше вареників». Відзначати потрібно тільки реальні досягнення (нехай і мікроскопічні) і побіжно, у противному випадку лестощі виглядатимуть як банальне підлабузництво.

6. Маніпуляція почуттям жалю.

Жалість до себе швидко обертається жорстокістю до інших (Д. Ємець).

Мало хто ще зі школи не використовував цю маніпуляцію. Пам'ятаєте традиційне: «Олено Миколаївно! В мене живіт болить, можна я додому піду?» Існують дуже підступні маніпулятори почуттям жалю – «жертви», які весь час скаржаться на життя і збирають дивіденди – слова підтримки та допомогу. Ну як не поставиш вищу оцінку учневі, який контрольну роботу

писав із сильним головним болем? Такі люди можуть нескінченно довго обговорювати з Вами їхні життєві проблеми, але ніколи не зроблять нічого, щоб щось змінити. Вказуючи на свої справжні чи уявні проблеми, людина впливає на інших, які, в свою чергу, із почуття жалю до маніпулятора виконують всі його прохання. Це найбільш примітивний, по суті дитячий вид маніпуляції. Втім, іноді маніпулятор настільки досвідчений, що Ви й не подумаете, що він скаржитися, але все-таки виконайте його прохання.

7. Маніпуляція на «правилах пристойності».

Міркувати про пристойність – завжди непристойно (Б.Шоу).

Почуття провини, що виховується з дитинства, змушує Вас турбуватися про те, як інші поставляться до Ваших вчинків. Ви настільки стурбовані сторонньою думкою, що не можете сконцентруватися задля досягнення власних цілей. Ви прагнете порадитися з оточуючими, перш ніж зробити чи сказати щось, здатне їх засмутити.



Типові «правила пристойності»: «Старших потрібно слухатися», «Чоловіки не плачуть», «Про себе потрібно думати в останню чергу», «Хороша людина прощає борги» тощо [197].

20 ознак маніпуляцій у спілкуванні

1. Перепитування або зайві уточнення («Як Ви сказали?...»)

У даному випадку маніпулятивний ефект досягається за рахунок того, що маніпулятор робить вигляд, що хоче краще щось зрозуміти, перепитує Вас, однак повторює Ваші слова тільки спочатку, відволікаючи Вашу увагу, а далі спотворює зміст сказаного Вами на свою користь. Показниками даної маніпуляції є такі фрази як «Це Ви точно сказали!», «Цікава думка!», «Уточніть чи насправді....».

Цей прийом – один із найефективніших. В його основі лежать дві класичні техніки маніпулювання: переведення розмови на іншу тему і видимий інтерес. Немає жодної людини, яка б не піддалася такому впливові. Протидіяти цій маніпуляції неймовірно складно, адже вона задовольняє відразу дві найважливіші базові потреби – у спілкуванні (зі мною говорять) і у визнання (моїми думками жваво цікавляться, отже, я – поважна людина!). Але головна складність полягає в тому, що цей прийом дуже складно помітити. Слід бути дуже уважним, завжди вслухатися в те, про що Вам говорять, і помітивши підступ – уточнювати раніше Вами сказане; причому уточнювати навіть у тому випадку, якщо маніпулятор, роблячи вигляд, що не помічає Ваше прагнення до уточнення, намагається перейти на іншу тему.

Покажіть своїм опонентам, що Ви - «міцний горішок», наполегливий і уважний співрозмовник. Через деякий час маніпулятор просто втомиться і залишить спроби впливати на Вас оманливим інтересом і перепитуваннями.

2. Фальшива квапливість («Гіпс знімають, клієнт виїжджає!», «Часу на роздуми немає – треба приймати рішення швидко!»)

Маніпулятор у даному випадку прагне після озвучування будь-якої інформації швидко перейти на іншу тему, розуміючи, що Ви зосередитесь на ній, а сказане раніше не буде опротестоване.

Цей прийом застосовують у ситуаціях, коли жодним іншим чином не можна змусити людину прийняти рішення на умовах маніпулятора, який, посиляючись на відсутність часу, примушує іншу людину діяти за своїм сценарієм. Основними ознаками такої маніпуляції є швидке, емоційне мовлення, жвава жестикуляція, використання численних порівнянь. У результаті створюється ілюзія того, що запропонований маніпулятором вихід – навіть не найкращий з усіх можливих, а єдиний. Типовим прикладом подібних маніпуляцій є так звані «щасливі години» («лише зараз і лише у нас Ви можете придбати товар за шаленими знижками» або «З 16.00 до 18.00 замов туристичну подорож від компанії «Т» за неімовірною ціною...»). Крім того, це улюблений прийом ріелторів, які під гаслом «На цю квартиру вже скільки покупців!», змушують клієнтів укласти не дуже вигідні для себе, але дуже вигідні для агента угоди. Однак цей вид маніпуляції не завжди є негативним, у деяких випадках саме він приносить людині, якою маніпулюють, безумовну користь, наприклад тоді, коли її треба відвести з небезпечного місця, чи не дати зробити фатальну помилку.



Як не стати об'єктом такого роду маніпуляцій? Якщо Ви задумаєтеся, то зрозумієте, що у більшості ситуацій, коли Вас квапили із прийняттям рішення, не тільки можна - потрібно було почекати. Зрозуміло, є обставини, коли зволікати не можна (у критичній ситуації зі здоров'ям, при нещасних випадках тощо), але у повсякденному та діловому спілкуванні час на роздуми завжди є.

Головне – заспокоїтися і поставити собі одне-єдине питання: а чи дійсно у даних обставинах Ви маєте лише один вихід – той, який Вам пропонує маніпулятор? Або ж Вас навмисно підштовхують прийняти поспішне рішення, щоб отримати свою вигоду? А яку користь отримаєте саме Ви? Врахуйте, що маніпулятори завжди намагаються емоційно заразити

свій об'єкт, «накрутити» його. Тому, якщо ви відчуваєте, що втрачаєте емоційну рівновагу, просто залиште ситуацію на деякий час, хоча б на п'ять хвилин, пославшись на нудоту, головний біль. Цей перепочинок дасть вам величезну перевагу перед маніпулятором і дозволить прийняти зважене рішення.

3. *Показна байдужість або псевдонеуважність* («Мені байдуже, друже мій...»)

Маніпулятор намагається якомога байдуже сприймати і співрозмовника і отриману від нього інформацію, тим самим несвідомо змушуючи людину переконати маніпулятора в своїй значущості для нього. Метою маніпулятора у даному випадку є отримання якнайбільшої кількості інформації. Маніпулятор показує людині, що та його абсолютно не цікавить. Саме – показує! Тому що справжня байдужість зазвичай ховається під маскою ввічливості і навіть легкого інтересу.



Цей прийом може проявлятися в тому, що маніпулятор не відповідає на запитання (робить вигляд, що не розчув), не реагує на присутність співрозмовника, не дивиться в його сторону, але при цьому весь час знаходиться поруч із ним. Така маніпуляція насамперед діє на людей марнославних, себелюбних, оскільки спрямована на задоволення двох базових потреб: сексуального потягу і потреби у визнанні. Наприклад, жінка, яка вважає себе чарівною красунею, буде, дуже ображена таким показним ігноруванням чоловіка і усіляко намагатиметься звернути на себе його увагу. Батьки навмисно не помічають успіхів дітей, щоб вони вчилися ще краще, а керівники ігнорують завзяття підлеглих, щоб стимулювати їх працювати до останніх сил.

Як протидія в даному випадку рекомендується посилити власний вольовий контроль і не піддаватися на провокації. Якщо Ви помітите, що хтось посилено не звертає на Вас увагу, запитайте себе: а чому, власне, я це помітив? Поспостерігайте за цією людиною: можливо, вона навмисно ігнорує Вас. Якщо це так, тоді є два варіанти. По-перше, Ви можете прямо у неї запитати, що їй від Вас потрібно. По-друге, Ви можете вжити той же самий прийом проти маніпулятора: відвертайтеся від нього, не слухайте питань, не дивіться в очі, просто не помічайте його. У кожному з цих випадків реакція буде однаковою: маніпулятор знікковіє, втратить рівновагу, а згодом зрозуміє, що його план не спрацював, і припинить маніпуляцію.

4. **Показна закоханість** («І що я в тебе такий закоханий?»)

Цей прийом – повна протилежність попередньому. За рахунок того, що один індивід (маніпулятор) розігрує перед іншим (об'єктом маніпуляцій) закоханість, надмірну повагу, шанування тощо, він домагається значно більшого, ніж якщо б відкрито про попросив. Але є ситуації, коли показна закоханість може реально допомогти людині, надихнути її.

Добре діє умовний спосіб і закоханість у минулому: «Ех, коли б я був молодший, я б в тебе обов'язково закохався!» або «А знаєш, адже я була закохана в тебе!» Такі фрази дуже подобаються людям, однак не вимагають від маніпулятора жодних подальших дій.

Дієвим способом захисту від такої маніпуляції є зберігання «холодного розуму», критичне ставлення до висловлювань опонента. Як дізнатися – маніпуляція це або справжнє почуття? У переважній більшості випадків Ви повинні відповісти собі на питання: а як Ви -особисто ставитеся до цієї людини? І головне – як Ви ставилися до неї до того, як вона почала надавати Вам знаки уваги?

5. **Уявна втома** («Пожалійте мене!»)

Ця маніпуляція – різновид тиску на жалість. Маніпулятор демонструє свою слабкість, неймовірну втому задля того, аби людина, якою маніпулюють, була поблажливою, не вступала у дискусію та погодилася на поставлені умови. Як правило, маніпулюють двома видами втоми – фізичною та психологічною. Відомо, що фізично втомлена людина неуважна, знесилена. Можна дуже довго пояснювати співрозмовнику свою позицію – і він буде ствердно кивати головою, начебто на все погоджуючись ... Але варто задати такому пряме запитання – і він не зможе відповісти, тому що через втому не зрозумів суть предмета розмови. Таким видом маніпуляцій часто користуються діти, коли вдосталь набігавшись на свіжому повітрі й насправді фізично втомившись, сідають робити уроки. Зрозуміло, що батьки, побачивши такий стан дитини, зроблять усе можливе аби допомогти їй впоратися із завданнями та швидше йти відпочивати.

Отже, фізичну втому маніпулятор використовує найчастіше, щоб мотивувати відмову щось робити. Крім фізичної втоми є ще втома психологічна – коли маніпулятору настільки



набридає рутинна робота, що задля отримання своєї користі вона починає плакати, розкидувати речі. Тоді людині не залишиться жодного іншого виходу, крім як погодитися на умови маніпулятора, аби його заспокоїти.

Головним способом протидії цій маніпуляції є повний контроль інформації, поданої іншою людиною. Слід проявити достатньо сили волі і наполегливо вимагати від маніпулятора доведення всіх справ до кінця [55].

6. Імітація нападу («Я тебе розітру в порошок!»)

Як відомо, найкращий спосіб захисту – напад, а імітація нападу – один із найпоширеніших прийомів маніпулятора. Насправді маніпулятор не збирається виконувати ті дії, якими він загрожує об'єкту своєї маніпуляції. Цей прийом може бути використаний у різних ситуаціях, в тому числі і в якості захисту. Адже невмотивовані спалахи гніву на межі люті завжди викликають бажання заспокоїти співрозмовника – і дуже часто ціною значних поступок.

При цьому неважливо, які фізичні дані має маніпулятор, якщо він виражає агресію, люди, які знаходяться поруч з ним починають відчувати страх. Адже хто знає, що в нього на думці? Може, у нього ніж за пазухою? Або він взагалі ненормальний? У будь-якому випадку, той, хто лається, тупотить, розмахує руками і загрожує найстрашнішою розправою, наводить мимовільний страх на оточуючих. І треба сказати, чим більше у цієї сцени спостерігачів, тим більший страх вони відчують.

Для початку оцініть обстановку: чи дійсно нападник може Вам нашкодити? Якщо Ви об'єктивно сильніший за нього або на Вашому боці є ще люди – зберігайте спокій. Способи протидії можуть бути різними, наприклад можна показати абсолютну байдужість до гніву маніпулятора, тим самим збивши його з пантелику, а значить позбавити його маніпулятивної переваги. Можна самому різко підвищити темп власної агресивності мовними прийомами одночасно з легким дотиком маніпулятора (його плеча, руки ...).



7. Надмірна підозрілість та очікування виправдань («Є підозра, що ти, дороженький ...»)

Подібний вид маніпуляції відбувається в разі, коли маніпулятор розіграє підозрілість в будь-якому питанні. Як відповідна реакція у об'єкта маніпуляцій виникає бажання виправдатися. Невеликий натяк на те, що об'єкт щось приховує, недоговорює, в чомусь винен, - і він вже починає ніяковіти, намагається спростувати підозри і нерідко видає інформацію, яку

за інших обставин ніколи б не відкрив.

У ділових переговорах цей прийом використовується відразу в двох цілях: дізнатися приховану інформацію і змусити опонента прийняти умови маніпулятора. Керівники часто вдаються до цього прийому, щоб стимулювати підлеглих працювати в посиленому режимі і не думати про гроші. Протидіяти цьому прийому можна двома способами. По-перше, з підозрами можна погодитися та довести їх до абсурду. Наприклад, чоловік, якого дружина підозрює в зраді, може відповісти так: - Ти що, завів коханку? - Так! І вже дуже давно! -?! - І зараз я хочу поцілувати свою коханку! .. (Чоловік цілує дружину). Другий спосіб: попросити маніпулятора роз'яснити, що він має на увазі. Однак таку контрдію можна використовувати лише в тому випадку, коли Ви точно знаєте, що у маніпулятора немає жодних доказів проти Вас. Варіантом захисту є також демонстрація впевненості у собі, не реагування на образи, вольове протистояння спробі будь-якого маніпулятивного впливу.

8. Авторитетність маніпулятора або обман владою.

Засобом маніпуляції для цього прийому є слова авторитетної людини, яким може бути політик, керівник, батьки або просто значуща для об'єкта особа. Поза сумнівами, найбільші маніпулятори в цьому сенсі – батьки. Кого тільки вони не приводять в приклад своїм дітям! У трудовому колективі таким авторитетом найчастіше буває керівник, і це не дивно: адже саме у нього найбільше влади. Набагато гірше, якщо керівник не користується авторитетом у підлеглих, тоді у ролі маніпулятора виступає наближена до нього людина. Нерідко цією людиною буває секретар. Вершина маніпуляції авторитетом в цьому випадку – коли НЕ керівник, а секретар керує підлеглими, посиляючись на слова керівника.

Від такої маніпуляції легко захиститися пам'ятаючи про магію авторитету. Коли Вам намагаються нав'язати точку зору, посиляючись на чийсь слова, уявіть, що такі ж слова говорить людина, яка абсолютно нічого для Вас не значить.

9. Удавана люб'язність, або плата за допомогу.

Маніпулятор по-дружньому радить людині прийняти те чи інше рішення. Прикриваючись уявною дружбою, він, заради своєї користі, схиляє об'єкт маніпуляцій до вигідного виключно для себе рішення.

Цей прийом дуже ефективний тому,



що у багатьох складних ситуаціях нам дійсно потрібна мудра порада розумної людини, але такою може бути виключно фахівець своєї справи, наприклад, захворівши – ми радимось із лікарем, маючи проблеми із законом – з юристом. Те саме має стосуватися й усіх інших сфер нашого життя.

Як казав Франсуа де Ларошфуко: «Скільки лицемірства у звичці людини радитися! Той, хто просить поради, вдає, що ставиться до думки свого друга із шанобливою увагою, хоча насправді йому потрібно лише, щоб хтось схвалив його вчинки і взяв на себе відповідальність за них. Той, хто дає поради, прикидається, ніби платить за надану довіру безкорисливим бажанням стати в нагоді, тоді як насправді зазвичай розраховує отримати таким шляхом якусь власну користь або здобути собі авторитет».

10. Гарний спосіб забути про ціле – детально розглянути деталі.

Маніпулятор змушує об'єкт маніпуляцій звернути увагу лише на одну конкретну деталь, не давши помітити головного, і на підставі цього зробити відповідні висновки. Слід зауважити, що така маніпуляція дуже поширена у повсякденному житті, коли більшість людей дозволяють собі робити висновки, фактично не володіючи ні фактами, ні більш детальною інформацією, а часто й не маючи власної думки про тему розмови, користуючись думкою інших.

Цей прийом успішно використовують для того, щоб створити враження загального благополуччя, коли насправді ситуація катастрофічна. За допомогою деталей можна приховати будь-яку брехню. Деталі створюють ілюзію правдивості та неупередженості. Адже, як відомо, щоб об'єктивно оцінити явище, потрібно подивитися на нього з різних сторін. Приказка «пустити пил в очі» - характеризує саме цю маніпуляцію.

11. Іронія, або маніпуляції з усмішкою.

Маніпулятор за допомогою іронічного тону, немов несвідомо ставить під сумнів будь-які слова об'єкта маніпуляції, який, у свою чергу, втрачає самовладання, гнівається, ображається, у нього значно знижується критичність мислення. Для ефективного захисту слід показати свою повну байдужість маніпулятору і в жодному випадку не ображатися.

Маніпуляція іронією успішно застосовується в рекламі. Іронічне висловлювання щодо конкурента може привернути увагу аудиторії до рекламованого продукту. Згадайте відому рекламу прального порошку «Т»: «Ваш порошок не впорався із простим завданням? Візьміть Т!» або «Що краще Т. чи кип'ятіння?»

12. Перебивання або інтелігентне хамство.

Маніпулятор домагається свого постійним перебиванням думки об'єкта маніпуляцій, скеровуючи тему бесіди у потрібне для себе русло. Класичними прикладами такої маніпуляції є: «Дозвольте Вас перервати!», «Вибачте, але я Вас переб'ю!», «Тисяча вибачень, можна я скажу, поки не забув?».

На перший погляд нічого поганого у цьому немає (всі слова сказані ввічливо), за винятком одного: об'єкту не дають не те що думку закінчити – два слова сказати, але робиться це з таким винуватим і інтелігентним виглядом, що дратуватися незручно. Ця маніпуляція широко застосовується у ділових переговорах, особливо коли необхідно їх зірвати. Або ж довести об'єкт маніпуляції до такого стану, коли замість того, щоб висловитися, він відкрито виразить свої негативні емоції.

Найбільш ефективним засобом захисту від такої маніпуляції є відповідь на запитання «Дозвольте перебити?» - «Не дозволяю» та далі продовжувати висловлювати свою думку.

13. Провокування удаваності, або надуманість звинувачень.

Подібного роду маніпуляції стають можливими в результаті повідомлення об'єкту маніпуляцій тих відомостей, які здатні викликати у нього гнів, а значить і зниження критичності в оцінці поданої інформації.

Іншим варіантом такої маніпуляції є хибність звинувачень, коли маніпулятор спочатку повідомляє про звинувачення, а потім – про те, що це була помилка. Часто маніпулятори працюють в парі: від одного об'єкт дізнається, що підозрюється у чомусь, від іншого – що підозру знято. Другий маніпулятор, таким чином, приносить добрі вісті, а, як відомо, хороших вісників нагороджують. В даному випадку нагородою буде інформація. Або об'єкт сам розповідає маніпулятору все, що знає, або розслабляється настільки, що починає робити помилку за помилкою.

14. Специфічна термінологія або слова-монстри.



У даному випадку маніпулювання здійснюється за рахунок використання маніпулятором специфічних термінів, незрозумілих об'єкту маніпуляцій, а у останнього, через небезпеку здатися некомпетентним, не вистачає сміливості уточнити, що ці терміни позначають.

Типовим прикладом є наступний: якщо

написати в резюме «мерчандайзер», можна претендувати на вищу зарплату, ніж якщо вказати так, як є насправді «той, хто викладає товар на полиці». Батьки знають, як важко змусити дитину з'їсти тарілку каші – зате сирі вівсяні пластівці, так звані «мюслі», - дитина їсть з апетитом.

Спосіб протидії такій маніпуляції – перепитувати й уточнювати незрозуміле для Вас, а також розуміти, що часто за іноземними новомодними термінами ховаються зрозумілі усім слова.

15. Звинувачення у некомпетентності.

Маніпулятор натякає на безграмотність і некомпетентність опонента. Нерідко фахівцям із вищою освітою доводиться чути від колег без освіти «Ви теоретики! А ми – практики!». Нове – це зазвичай експеримент, щось незвідане та не апробоване, а зрозуміти чи працюватиме воно на практиці дозволить лише його використання. Під впливом маніпуляції людина побоїться впровадити свої ідеї, а робитиме так, як це було 10, 20 років тому. Згадайте вислів відомого футболіста Пеле: «Ніколи не бійся робити те, що ти ще не робив. Пам'ятай, ковчег був побудований аматором. Професіонали побудували Титанік».

16. Помилкове домислювання («Додумайте самі...»).

В цьому випадку маніпуляції досягають свого ефекту за рахунок: 1) умисного замовчування інформації маніпулятором; 2) помилковому домислюванні об'єктом маніпуляцій. При цьому навіть у разі виявлення обману, у об'єкта маніпуляцій складається враження про власну некомпетентність внаслідок того, що він не так зрозумів, або щось не розчув.



«Ви ж самі розумієте, до чого це веде ...» - говорить маніпулятор. Людина погоджується щоб не здатися нерозумною, соромиться запитати – що має на увазі маніпулятор, а в результаті робить помилкові висновки, ще й лишається винною маніпулятору, який звинувачує її у тому, що вона все неправильно зрозуміла. А що тут розуміти, коли сказано нічого не було?

Якщо Ви хочете захиститися від подібної маніпуляції, завжди і у всіх вимагайте пояснень. Як би незручно Вам це не здавалося.

17. Уявна неуважність.

У даній ситуації об'єкт маніпуляції потрапляє в пастку маніпулятора, який грає на власній нібито неуважності, щоб потім, добившись свого, послатися на те, що він не помітив (прослухав) протест з боку опонента. Маніпулятор фактично ставить об'єкт маніпуляції перед фактом скоєного.

Потрібно відрізнити справжню неуважність від уявної. Істинно неуважними можуть бути лише дуже люди, дуже зосереджені на виконанні певного завдання. Все інше їх просто не цікавить, тому вони багато чого не чують, не помічають. Це найчастіше люди науки або мистецтва, відповідальні керівники, чиї уваги просто не вистачає на сторонні справи. Буває істина неуважність через хворобу (грип та його ускладнення, черепно-мозкові травми тощо). В іншому випадку, якщо хтось скаржиться Вам на свою неуважність, пояснюючи чому він не зробив дорученої йому справи, - знайте, що це маніпуляція.

18. Ефект спостереження, або пошук спільних рис («Ми з тобою однієї крові...»).

В результаті попереднього спостереження за об'єктом маніпуляцій (в тому числі у процесі діалогу), маніпулятор знаходить або вигадує будь-яку схожість між собою і об'єктом маніпуляції, ненав'язливо звертає увагу людини на цю схожість, і тим самим позитивно налаштовує її до себе. Зазначимо, що цей ефективний прийом рідко використовується в якості разової маніпуляції. Він вживається найчастіше тоді, коли маніпулятор збирається використовувати людину протягом тривалого часу.

19. Несподіване цитування.

В даному випадку такий маніпулятивний вплив досягається за рахунок несподіваного цитування маніпулятором раніше сказаних слів опонента. При цьому в більшості випадків слова можуть бути частково вигаданими, тобто мати інший зміст ніж це говорив об'єкт маніпуляції.

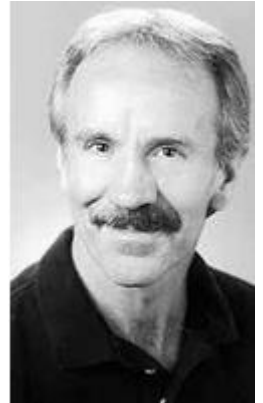
20. Зміщення акцентів.

Відкрийте будь-яку газету і прочитайте будь-яку новину. Ви думаєте, прочитавши її, Ви отримаєте повне, а головне – однозначне уявлення про те, що сталося? Не поспішайте з висновками! Все залежить від того, під яким «соусом» Вам подали цю «страву». Кожна назва підказує нам, які висновки ми повинні зробити про цю подію. Скільки варіантів назв – стільки варіантів і висновків. Єдиним способом захисту від даної маніпуляції є те, що будь-яку інформацію необхідно перевіряти на основі різних джерел. Аналіз і зіставлення допоможуть Вам правильно розставити акценти і вибудувати реальну картину того, що відбувається.

2.5 Метамоделі у спілкуванні

У 1975 році вийшла в світ книга Джона Гріндера і Річарда Бендлера «Структура магії». Це була перша книга нового напрямку в психології – нейролінгвістичного програмування (НЛП), втім історія НЛП почалася не з цієї книги, а набагато раніше ...

Джон Гріндер (10.01.1940, США, штат Детройт) – американський лінгвіст, доктор філософії, консультант НЛП. Отримав класичну освіту в школі єзуїтів, закінчив психологічний факультет Університету Сан-Франциско на початку 60х і поступив на військову службу в армію США. Служив у Південній Америці і Африці полковим перекладачем, володів кількома іноземними мовами: італійською, німецькою, мовою жителів Самоа. Одного разу, під час однієї з військових операцій, потрапив в африканське село, де на диво швидко вивчив мову Суахілі. Дж. Гріндер почав із вивчення поведінкової мови і завершив оволодінням мовленням вербальним. По суті тоді він займався тим, що згодом в НЛП назвуть «моделюванням». Роком пізніше був переведений для роботи в Європу (Німеччина), спочатку в спецвійська а потім в розвідслужбу. Наприкінці 60х Дж. Гріндер пішов у відставку в чині капітана і повернувся у коледж для того, аби зайнятися вивченням лінгвістики. Незабаром отримав докторський ступінь в Каліфорнійському Університеті в Сан Дієго, а далі продовжив навчання в університеті Рокфеллера. Там Дж. Гріндер досить багато спілкувався з Джоном Міллером – одним із творців моделі Т.О.Т.Е. і автором знаменитої роботи «Магія числа $7 + 2$ ». Працюючи в коледжі в Сан-Франциско, він особливо зацікавився теоретичними розробками американського лінгвіста Наума Хомського, який вивчав різні аспекти лінгвістики і, зокрема, синтаксис.



На початку 1970-х Дж. Гріндер був асистентом професора лінгвістики в Каліфорнійському університеті в Санта Круз, а Річард Бендлер – студентом математичного факультету в тому ж університеті.

Річард Бендлер (24 лютого 1950, Нью-Джерсі, США) – психолог, у 1973 р. отримав ступінь бакалавра з філософії та психології в Каліфорнійському університеті в Санта-Крус і в 1975 р. – ступінь магістра в галузі психології у Лоун Маунтейн Колледж у Сан-Франциско. Спочатку Дж. Бендлер більшу частину часу приділяв вивченню інформатики, але, натхненний бесідами з другом сім'ї, він вирішив вивчати психологію. Зацікавившись сучасними, новаторськими терапевтичними школами, він перейшов на факультет психології і став асистентом допомагати вести семінари відомого фахівця у галузі сімейної терапії Вірджинії Сатир. Він роздавав завдання



учасникам семінару, вмикав музику, і звертав увагу на те, що робила Вірджинія Сатир. Р. Бендлер помітив у діях Вірджинії деяку структуру, але ніяк не міг розпізнати її, і тоді він звернувся за допомогою до лінгвіста- Дж. Гріндера, разом вони виокремили певні лінгвістичні патерни, якими В.Сатир успішно користувалася. Помітивши спільні інтереси, Р. Бендлер і Дж. Гріндер вирішили об'єднати свої знання в галузі лінгвістики та інформатики з мистецтвом копіювання невербальних поведінкових одиниць з метою розвинути нову «мову змін».

Незважаючи на те, що Вірджинія Сатир і Фріц Перлз належали до різних психотерапевтичних шкіл і використовували різні підходи до терапії, Р.Бендлер і Дж. Гріндер виявили, що вони обидва застосовують одні й ті ж лінгвістичні шаблони. Уміння Р. Бендлера будувати математичні моделі та знання Дж. Гріндером праць Н. Хомського у галузі трансформаційної граматики, допомогли їм виокремити ці шаблони, а потім і змодельовати методи цих двох великих терапевтів. Результатом їхньої спільної діяльності стала книга «Структура магії» (т.1, 2, 1975-1976 pp.).

Р.Бендлер і Дж. Гріндер стали проводити практичні семінари. Навколо них сформувалася група студентів і психотерапевтів, серед яких – Роберт Ділтс, Леслі Кемерон-Бендлер, Джудіт Делозір, Стівен Джіліган, Девід Гордон. На основі цих семінарів вийшла книга –« 3 жаб у принци» (рос. «Из лягушек в принцы», 1979 р.). У 1980 роках група припинила свою роботу через антисоціальну поведінку і пристрасті до наркотиків Річарда Бендлера. Багато хто з учасників самостійно продовжили дослідження в галузі НЛП. Книги написані Р.Бендлером в співавторстві з Дж. Гріндером припинено друкувати через правові проблеми між авторами. Пізніше книги були перевидані. Р.Бендлер вимагав юридично зареєструвати НЛП як його власне відкриття, однак йому не вдалося це зробити.

З 1982 по 1987 роки Джон Гріндер спільно із Грегорі Бейтсоном і Джудіт Делозір створюють Новий код НЛП. Саме антрополог Грегорі Бейтсон зіграв ключову роль у формуванні цієї групи. У класичний код НЛП додаються елементи екології для отримання цілісності системи і досягнення максимальної віддачі нейролінгвістичних технік. Екологія НЛП включає в себе низку питань:

- Які ефекти від змін?
- Які ще моменти могли мати значення?
- Отриманий результат все ще бажаний?
- Чи не приніс результат шкоду собі або іншим?
- Чи є мета й досі позитивною та бажаною?

У 2001-р. була опублікована книга «Шепіт на вітрі» (рос. «Шепот на ветру»), в якій зроблено спробу виправити недоліки, допущені в класичному

НЛП підходить. У цій книзі Дж.Гріндер дав чіткий опис контексту відкриття, епістемології НЛП, і рамки майбутніх досліджень. Дж. Гріндер закликав НЛП співтовариство повернутися до основи НЛП – моделювання і вказував на загальний низький рівень сучасних тренінгів НЛП.

Р.Бендлер і Дж Гріндер прийшли до висновку, що мова виступає в якості репрезентації нашого досвіду, а для того, щоб він міг справлятися зі своєю функцією репрезентації, мова повинна володіти набором виразів, в яких представлений досвід людей. Базуючись на роботах лінгвістів-трансформаціоністів і допустивши, що правила побудови виразів можна розглядати незалежно від власне їх змісту, Р.Бендлер і Дж.Гріндер створили мета-модель мови, яка дозволяє:

1. Збирати інформацію.
2. З'ясовувати точні значення.
3. Ідентифікувати обмеження.
4. Виявляти нові можливості.

Мета моделі дають можливість з'ясувати:

- лікарю у пацієнта, у чому саме його проблема;
- підлеглому у керівника, що саме йому потрібно зробити і в який термін;
- продавцю у покупця, що саме йому, нарешті, потрібно;
- чоловікові у дружини, коли точно приїде теща;
- господареві у будівельників, чи зрозуміли вони, в який саме колір потрібно пофарбувати цю стіну;
- дружині у чоловіка, чи точно він зрозумів, який смартфон їй подарувати на день народження;
- чоловікові у дружини, яку саме вечерю вона планує готувати;
- батькам, чого саме хоче дитина на день народження тощо.

Наш досвід є базою для побудови різних моделей цього світу, а за допомогою слів (мови) ми репрезентуємо ці моделі зовні. Наприклад, Вам кажуть: «Мене вкусила собака». Почувши цю фразу, яку саме собаку Ви собі уявили? Добермана? Вівчарку? Бультер'єра? Або дворняжку? Але ж собака, яку Ви собі уявили, і собака, яка вкусила людину, - це не одне і те ж. З цього речення Ви не зрозуміли, ні що це за собака, ні як конкретно вона кусалася. Щоб отримати про це інформацію, Ви напевно запитаете: «Яка це була собака?» і «Як конкретно і куди саме вона Вас вкусила?». Ці уточнюючі питання допомагають Вам зібрати інформацію про те, що мав на увазі клієнт та з'ясувати значення його слів. А це вже застосування *мета-питань*.

Приклади мета-питань:

- Якщо всі ми зараз повіримо в те, що депресія Саші пов'язана з його дитячими переживаннями, що станеться? Чи буде через це Саша відчувати себе краще або гірше? Як зі ставленням Саші до його батьків? Чи зміниться воно?
- Отже, ви думаєте, що причина проблеми в тому, що ваш чоловік п'є. Якби це було саме так, допомогло б це при вирішенні проблеми або тільки все погіршило?

Перед тим як інформація з глибинних структур досягне свідомості і стане поверхневою структурою, відбудеться низка трансформаційних процесів:

а) *Узагальнення* – об'єднання інформації згідно із внутрішніми критеріями і ознаками. Наша свідомість здатна сприйняти від 5-ти до 9-ти одиниць інформації, Тому сприйнятій інформації ми групуємо і класифікуємо. Наприклад: мама, сестра, бабуся – жінки: мама, сестра, бабуся – носять спідниці. Висновок: всі жінки носять спідниці, або: той, хто носить спідницю – жінка.

Квантори спільності – набори слів, за допомогою яких робляться універсальні узагальнення.

Слова: «все», «кожен», «ніхто», «завжди» тощо.

Висловлювання: «Люди перебувають в масовому трансі», «Все, хто не вірить в бога - грішники», «Все, хто у вишиванці – патріоти», «До лікарів без уніформи – менше довіри».

Виявити квантори спільності можна за допомогою спеціальних питань: «Чому ти вважаєш, що люди знаходяться в трансі? Ти теж в трансі? Що це за транс?», «Чи зустрічав ти хоч раз хорошу, але не віруючу людину?», «Що значить патріотизм? Чи зустрічав ти патріотів без вишиванок?»...

Модальні оператори – встановлюють межі, які визначаються неписаними правилами.

Слова: «повинен», «треба», «зобов'язаний», «хочу», «можу», «треба».

Висловлювання: «Мені потрібно терміново отримати другу вищу освіту», «Я повинен встигнути на зустріч», «Тобі не слід робити цього»...



Існує два основних типи модальних операторів: модальні оператори необхідності і модальні оператори можливості. Модальні оператори

можливості є найбільш сильними з цих двох типів. Це «можу» і «не можу», «можливо» і «неможливо». Вони визначають, що людина розглядає у якості можливого. Фріц Перлз, засновник гештальт-терапії, відповідав на висловлювання клієнта «Я не можу ...» наступним чином: «Не кажіть: я не можу, скажіть: я не буду!» Це досить сильне переформування негайно переміщує людину зі стану безвиході в стан можливості, принаймні дає усвідомити можливість вибору. Питання: «Що вас зупиняє?» переносить акцент на ціль і налаштовує на роботу із подолання бар'єрів в якості першого кроку.

Сенс модальних операторів можливості «Я не можу» - прояснюється за допомогою питань: «Що сталося б, якби ви зробили?» або «Що перешкоджає вам?»

Модальні оператори необхідності виявляються у словах: «треба» / «не треба», «повинен» / «не повинен», «зобов'язаний» / «не зобов'язаний». Існують деякі правила повсякденної поведінки, але ці правила не виражаються явно. Які наслідки – реальні або уявні – порушення цих правил? Вони розкриваються за допомогою питання: «Що б сталося, якби ви все-таки зробили (або не зробили) це?»

Пацієнт: Я повинен завжди ставити на перше місце інших.

Терапевт: Що станеться, якщо ти цього не зробиш?

Пацієнт: Я не повинен приймати ці ліки (наприклад, снодійне).

Терапевт: Що станеться, якщо ти все-таки вип'єш снодійне?

Як тільки ці наслідки і аргументи стали явними, вони можуть бути обдумані і критично оцінені, в іншому випадку вони будуть обмежувати вибори і поведінку.

Втрачений перформатив (втрата суб'єкта) – мовленнєвий акт, еквівалентний вчинку. Головним чином, втрачений перформатив стосується оціночних суджень, висловлених людиною з приводу тих цінностей, в яких вона твердо переконана.

Висловлювання: «Справжній чоловік повинен відслужити в армії», «Те, що ти говориш, повний абсурд», «Семеро одного не чекають» тощо.

З'ясувати конкретні причини, через які людина висловлює ті чи інші оціночні судження можна за допомогою навідних запитань: «Хто сказав, що справжній чоловік повинен обов'язково відслужити в армії?», «Хто саме визначив, що мої слова абсурдні?», «Чому семеро не можуть почекати одного? Хто це придумав? Чому ти в це віриш?».

Робота з цією формою узагальнення полягає у задаванні мета-питання «Для кого?».

Приклади узагальнень у медицині: Підліток, який протягом року двічі захворів на ангіну, вважає себе хронічно хворим і таким, що потребує постійного піклування. Пацієнт, у якого сильно заболів живіт, вважає, що це запалився апендикс.

б) *Упущення* – велика частина інформації, яка надходить до свідомості буде упущена. Наприклад, «Я боюся лікарів» опущено безліч інформації, а саме: чи завжди людина боїться лікарів, яких конкретно собак і як конкретно вона боїться.

Прості упущення мають місце в тих випадках, коли людина нічого не повідомляє, щодо себе, своїх скарг чи відносин з іншими.

Фрази «Мені страшно», «Я боюсь», «Я не знаю».

Для того щоб уточнити або відновити інформацію, слід задавати конкретні відкриті питання: «Що викликає у вас страх?», «Чому ви боїтеся?», «Що конкретно ви не знаєте?», «Що саме не є для вас важливим?»

Пацієнт: «Я не можу досягти успіху»

Терапевт: «Що саме Вам заважає? Що буде, якщо Ви досягнете успіху? Що таке успіх для Вас?»

Пацієнт: «Я повинен бути сильним»

Терапевт: «Кому саме Ви повинні? Що буде, якщо Ви будете слабким? Хто сказав, що Ви повинні»



Неповні порівняння – людина робить порівняння, але не вдається в деталі того, що порівнює.

Слова: «менше», «більше», «краще», «багатшими», «ближче» тощо; висловлювання: «Я-найкращий», «Гірший за всіх», «Найбагатший» тощо. Для з'ясування деталей слід ставити уточнюючі питання: «Кращий серед кого?», «Гірше кого саме?», «Найбагатша порівнянні з ким?»

Пацієнт: «Мій брат кращий за мене»

Терапевт: «Чим саме Ваш брат кращий?»

Пацієнт: «Здоров'я важливіше за все»

Терапевт: «За що саме здоров'я важливіше? Важливіше чого? Як саме важливіше?»

Відсутність референтного індексу – відсутність конкретного об'єкта, про який йде мова: людини або предмета, не можна конкретно зрозуміти, про що йдеться.

Займенники: «Вони», «хтось», «щось», «це» тощо.

Висловлювання: «Вони не прийдуть», «Так було краще», «Що там сталося?»

Щоб зрозуміти більш конкретно, про що йде мова, слід ставити уточнюючі питання: «Хто саме не поважає Вас?», «Як було краще?», «Що трапилося, де саме?»

Пацієнт: «Люди хвилюються про те, що відбувається в країні»

Терапевт: «Які саме люди?»

Пацієнт: «Я нікому не потрібен»

Терапевт: «Кому конкретно ви не потрібні?»

Неконкретні дієслова. За допомогою неконкретних дієслів людина описує неконкретну дію, при цьому, не уявляючи особливості самого процесу. Тоді, коли людина вимовляє якусь фразу, яка містить неконкретне дієслово, виникає ймовірність того, що той, до кого звертаються, зрозуміє сенс неправильно, тому що зможе інтерпретувати сказане різними способами.

Слова: «засмучувати», «показувати», «демонструвати», «піклуватися», «шкодити» тощо.

Висловлювання: «Вона нашкодила мені», «Вони показали», «Я переміг» тощо.

Уточнити сказане можна за допомогою спеціальних питань: «Як саме вона нашкодила тобі?», «Що конкретно він показав?», «Яким чином ти здобув перемогу?»

Пацієнт: «Дружина засуджує мене»



Терапевт: «Як саме вона Вас засуджує?»

Пацієнт: «Я намагаюсь піклуватися про сина»

Терапевт: «Як саме Ви намагаєтесь піклуватися про сина?»

Судження. Маються на увазі узагальнені судження без вказівки конкретних

даних. Як і у випадку з неконкретними дієсловами, узагальнені судження можуть призвести до спотвореного розуміння сенсу поданої інформації.

Висловлювання: «Виходить, що цього недостатньо», «Мабуть, це не серйозно», «Очевидно, що це не так»

Уточнити необхідні для більш точного розуміння деталі можна за допомогою питань: «Чому виходить, що цього недостатньо?», «Що конкретно говорить вам про те, що це не серйозно?», «На якій підставі ви зробили висновок, що це не так ?

Приклади упушень у медицині: Пацієнт у стані депресії, вважає, що у її житті ніколи не було нічого цінного. Учасник АТО, після повернення із зони бойових дій, говорить, що там не було жодного веселого епізоду або що він нічому новому не навчився.

в) **Спотворення** – це процес, що дозволяє нам певним чином зміщувати сприйняття чуттєвих даних. При спотворенні інформації відбувається перетворення безперервного процесу в подію (дієслово перетворюється в іменник – любити і люблю переходять в любов), встановлюються причинно-наслідкові зв'язки (X, але Y): «Я б змінився, але від мене залежить багато людей».

Номіналізація – уявлення безперервних процесів у вигляді закінчених. Іменник тут перетворюється в дієслово. Причому, до таких іменників відносяться саме ті, що беруть початок в процесі.

Слова: «взаємини», «повага», «рішення», «хвороба», «любов», «освіта» тощо.

Висловлювання: «Ти мене не поважаєш», «У них проблеми в стосунках», «Вона прийняла невірне рішення» ...

Виявити номіналізацію і відрізнити її від звичайного іменника, тим самим зробивши розуміння гранично точним, досить просто. Слід задавати такі питання: «Яким чином я тебе не поважаю?», «У чому саме полягають проблеми в їхніх взаєминах?», «Що конкретно вона зробила, коли прийняла невірне рішення?»

Пацієнт: «Мене не поважають»

Терапевт: «Як саме Ви хочете, щоб Вас поважали?»

Пацієнт: «Мені потрібна допомога»

Терапевт: «Як саме Ви хочете, щоб Вам допомогли?»

Номіналізації: Щастя (Хто щасливий і чому? Як він щасливий?), Здоров'я (Яку людину Ви вважаєте здоровою? Хто у Вашому оточенні

здоровий? Чому Ви вважаєте, що він здоровий?), Свобода (Хто вільний робити щось? Коли? Де? З ким? Як?), Безпека (Хто знаходиться у безпеці? Безпеці відносно чого? Як саме він знаходиться у безпеці).

Читання думок – припущення про те, що людина має здатність знати думки, а також наміри, мотиви іншої людини, навіть якщо вона не повідомляє про це прямо.

Висловлювання: «Я впевнений, що він ...», «Тобі краще знати», «Він не вірить мені».

Для того щоб обійти читання думок стороною, потрібно використовувати нехитрі, але дуже дієві питання, наприклад: «На чому ти ґрунтуєшся, коли говориш, що впевнений?», «А ти звідки знаєш, що мені краще знати?», «Що саме говорить тобі про те, що він тобі не вірить?»

Причинно-наслідкові зв'язки – припущення, коли будь-яка дія однієї людини зумовлює певні відчуття і почуття у іншої людини.

Слова: «тому що», «змусити», «як ти», «якщо», «то».

Висловлювання: «Ти мене бісиш», «Через тебе я», «Якщо ти так, то значить я так».

Також до цієї категорії відносяться реверсивні відносини: «Він буде хвилюватися через мене», «Вона мене кине, якщо ...».

Щоб вплинути на іншу людину і вказати йому на те, що вона сама може глибше зрозуміти саму себе, потрібно ставити уточнюючі питання: «Як саме я змушую тебе відчувати негативні емоції?», «Через що саме ти ...?», «Чому моя поведінка так сильно впливає на тебе?»

Комплексні еквіваленти з'являються, коли людина застосовує частину свого досвіду для осмислення поведінки іншої людини, тобто за зовнішніми ознаками робляться висновки про внутрішній стан.

Слова: «це значить», «тому», «є», «отже»...

Висловлювання: «Ти не привітався зі мною, значить, ти мене не поважаєш», «Прийшовши сюди, ви зробили важливий крок», «Він запізнився, отже, він безвідповідальний»...

Виявити суть проблеми можна за допомогою питань, що дозволяють відновити спотворені або опущені відомості: «Яким чином те, що я не привітався, означає мою неповагу до тебе?», «Чому ви вирішили, що прийшовши сюди, я зробив важливий крок?», «Ти вважаєш, що спізнитися може тільки безвідповідальна людина? Поважних причин не може бути взагалі?»

У кожної людини є свій особистий набір комплексних еквівалентів. Деякі з них ми отримуємо в подарунок від батьків і не усвідомлюємо їх причини. Наприклад, у багатьох людей в комплексний еквівалент «кохання» входить створення сім'ї, а якщо це не відбувається - значить кохання немає. Або комплексний еквівалент «сім'я» - означає бажання народити як мінімум двох дітей, проблеми починаються тоді, коли одружуються партнери, для яких ці поняття за своїм тлумаченням різні.

Пресуппозиції – припущення, які повинні бути істинними і не повинні піддаватися сумніву. Наприклад, у фразі: «Коли ми зустрічаємося завтра?», немає вибору, ми зустрічаємося чи ні, питання тільки в тому, «коли». Якщо ваш партнер приймає цю реальність, він обов'язково прийде на зустріч.

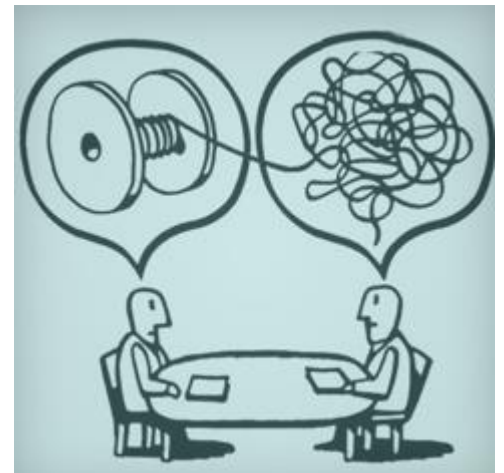
Слова: «чому», «якщо», «коли»...

Висловлювання: «Ти можеш працювати краще», «Якби ти тільки міг мене зрозуміти», «Я бачу, що ти змінився»...

Якщо навчитися формулювати і підбирати особливі питання, можна дізнатися про людину багато цікавого: «Я можу працювати краще щодо чого?», «Що говорить тобі про те, що я тебе не розумію?», «Які саме зміни в мені ти помітив?».

Приклади спотворень у медицині: «Я бачу Вам стало краще», «Коли до Вас можна зателефонувати?», «Іванов палить, значить у нього хронічний бронхіт».

Отже, незалежно від того, усвідомлюємо ми це чи ні, люди постійно створюють моделі (карти, моделі світу). Створення моделей відбувається за допомогою трьох універсальних процесів моделювання: узагальнення (генералізації), опущення і спотворення. Ці процеси не є поганими або хорошими – вони просто існують та дозволяють людині вижити, вчитися, розуміти тощо, але водночас, вони ж можуть і обмежувати здатність до гнучкості реакцій, якщо помилково приймати суб'єктивну реальність (карту) за реальність об'єктивну (територію).



У зв'язку з цим мета-модель представляє із себе серію питань, мета яких – розгадати узагальнення, спотворення і упуцнення. По суті, мета-модель є інтерфейсом між мовою і досвідом; це набір лінгвістичних засобів для збору інформації, спрямованих на те, щоб відновити зв'язок мовлення людини і того досвіду, який вона в своєму мовленні виявляє.

2.6 Професійне вигорання педагогів

Професія вчителя відноситься до професій типу «людина-людина», соціономічних, або допомагаючих професій, тобто таких, що мають високий ризик емоційного вигорання.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я²⁶ психічне здоров'я – це такий стан благополуччя людини, при якому вона усвідомлює власні можливості, здатна справлятися з повсякденними життєвими труднощами, може плідно працювати та приносити користь суспільству. Більш вузько S. Kutcher (2015) характеризує проблеми психічного здоров'я як адекватні та очікувані реакції на екстремальні життєві події (втрату близького, житла, роботи тощо), які принципово відрізняються від психічних розладів – порушень настрою, мислення та поведінки, визначених у класифікації DSM-5. Тобто порушення психічного здоров'я на кшталт професійного вигорання не є психічним розладом або хворобою.

Фактично, через стрес, пов'язаний з роботою, вчителі зазнають високого ризику вигорання (D.C. Ganster, C.C. Rosen), фізичних хвороб, зокрема серцево-судинних, порушень сну, тривожно-депресивних синдромів (J.L. Grayson, N.K. Alvarez) та психологічного дистресу (I. Borelli, P. Benevene). Педагогічна діяльність входить до десятки професій з найвищим ризиком вигорання, при цьому жінки страждають від наслідків стресів, пов'язаних із роботою, значно більше, ніж чоловіки. Опитування 2017 року показали, що близько половини вчителів категоризують своє психічне здоров'я як "погане" та "дуже погане", а 15% повідомляють, що приймають ліки через стрес, пов'язаний з роботою²⁷. Порівнюючи вчителів із представниками інших допомагаючих професій, зокрема лікарями, H. Van der Bijl, P. Oosthuizen, D.C. Ganster, C.C. Rosen, виявили вищі показники симптомів тривоги та депресії серед вчителів, у поєднанні із пасивним ставленням до пошуку допомоги (насамперед психологічної).

Чинники, які впливають на психічне здоров'я педагогів: постійні зміни у методиках викладання та змісті навчального матеріалу; збільшення вимог до професійної діяльності педагогів; різні учні; несприятливий психологічний клімат навчального закладу та брак ресурсів для відновлення; відсутність професійної ідентифікації; конфліктні стосунки з учнями і / або студентами; проблеми в особистому житті і брак соціальної підтримки поза роботою.

²⁶ http://www.who.int/mental_health/world-mental-health-day/2017/en/

²⁷ <https://www.tes.com/news/school-news/breaking-news/nearly-half-teachers-struggling-mental-health-survey-suggests>

Постійні зміни у методиках викладання та змісті навчального матеріалу. Сучасні методи викладання і зміст освіти суттєво відрізняють від тих, що були актуальні ще п'ять років тому, відповідно вчитель повинен встигати за усіма новинками, брати участь у вебінарах, он-лайн семінарах, що проводяться у позаурочний для нього час. Цей чинник професійного вигорання має іншу назву **«інноваційна втома або втома від реформ»**²⁸. Окрім інноваційно-інформаційного перенавантаження постійно змінюються й форми комунікації з учнями та студентами. Хоча традиційна форма «ручка-папір» ще й досі поширена в освітньому процесі, більшість шкіл і особливо вищих навчальних закладів, вже перейшли на он-лайн спілкування, де не лише плани та конспекти викладені в електронному варіанті, а й взаємодія відбувається за допомогою електронних засобів і комунікаційних програм. Тобто перед вчителем постає ще одне непросте завдання – адаптувати навчальний матеріал так, щоб через опосередковану електронними пристроями комунікацію, ефективно передати її учням. Це зумовлює підвищення вираженості професійного стресу і, відповідно, може стати чинником вигорання.



Збільшення вимог до професійної діяльності педагогів. Насамперед це стосується зростання робочого навантаження при сталій заробітній платні (коли кількість годин на ставку збільшується, а предмети – скорочуються попри зростання обсягу матеріалу, який педагог повинен подати учням). Вчителі зазначають, що висока відповідальність, завантажений робочий день часто не дозволяють їм зробити так звану перерву на чай та каву, а численні перевірки з боку адміністрації чи інших керівних органів при зазначеній вище втомі від реформ, суттєво погіршують їх фізичний стан і психологічне самопочуття. Науковими дослідженнями встановлено позитивний зв'язок між зростанням робочого навантаження і вираженістю тривоги та депресії.

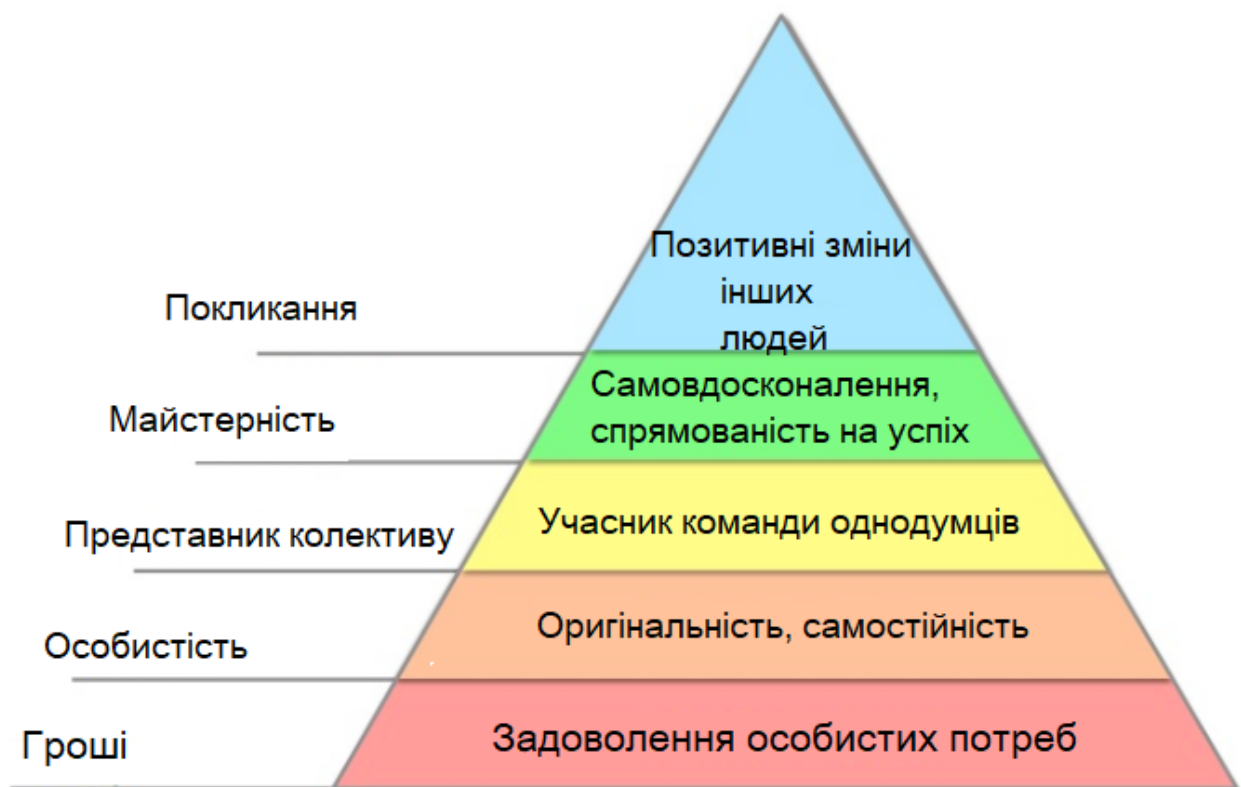
Різні учні. Особливо актуальний цей чинник професійного стресу в умовах впровадження інклюзивної освіти, коли вчителю доводиться працювати не лише з учнями, які мають різний характер, здібності, академічну успішність та сімейну ситуацію, а й з тими, що мають відхилення у поведінці, фізичні та психічні розлади. Діти зі спеціальними освітніми потребами часто демонструють так звану «складну поведінку» (бігають чи стрибають по класу, вокалізують, демонструють агресію чи виражену

²⁸ <https://www.gloucestershire.gov.uk/media/18288/15-mentoring-support-for-professional-development-2017-2017.pdf>

тривогу), привертаючи до себе увагу вчителя і відволікаючи від власне процесу навчання. Дослідженнями доведено, що наявність у класі дитини з психічними розладами збільшує ризик професійного вигорання педагогів і негативно позначається на їх діяльності.

Несприятливий психологічний клімат навчального закладу та брак ресурсів для відновлення. Сприятливий клімат в колективі завжди є запорукою задоволеності працею та підвищує самоефективність вчителя. Сприятливою вважається така обстановка в навчальному закладі, коли практично відсутній тиск на педагога, адміністрація підтримує ініціативу та заохочує діяльність своїх підлеглих, які, водночас, мають достатньо свободи у виборі форм і засобів своєї діяльності, доступ до навчальних ресурсів і можливості для професійної самореалізації. Натомість несприятливий психологічний клімат характеризується проблемним (часто конфліктним) спілкуванням педагогів один з одним і з керівництвом зокрема, й з приводу атестації, недостатнім фінансуванням для придбання необхідних ресурсів (наприклад, столів, книг, шкільних матеріалів). Нерідко вчитель опиняється в ситуації соціальної ізоляції, коли попри гарні стосунки з учнями, колеги його не підтримують. У подібних випадках зусилля педагога зосереджуються не на взаємодії з учнями, а на особистому виживанні в колективі, що у декілька разів підвищує ризик професійного вигорання і появи численних соматичних хвороб.

Відсутність професійної ідентифікації. Професійна ідентифікація визначається як позитивний емоційний стан, що характеризується енергійністю, відданістю та поглиненістю роботою (згідно із опитувальником професійної ідентифікації UWES-9, рос. переклад А.Лобанов, 2017). Схематично професійну ідентифікацію можна представити у вигляді мотиваційної моделі М-5.



Якщо педагог достатньо матеріально забезпечений – у нього є можливість задовольнити свої особисті потреби, насамперед у якісному харчуванні та вбранні; оригінальність особистості виявляється у здатності педагога йти своїм власним шляхом, маючи свободу у виборі засобів, форм навчання, а й почасти – матеріалу, який викладається учням. Усвідомлення себе членом колективу однодумців дає відчуття соціальної підтримки, сприяє зниженню тривоги, спрямованої на захист від недоброзичливців. Майстерність виявляється передусім як прагнення до самовдосконалення, що зрештою, сприяє позитивним змінам інших людей завдяки професійній діяльності вчителя, що по суті є його покликанням.

Професійна ідентифікація сприяє почуттю захищеності, зменшує психологічне напруження і підтримує відчуття впевненості педагога у соціальній значущості виконуваної ним діяльності; саме завдяки професійній ідентифікації актуалізуються *особистісні ресурси* (оптимізм, самоефективність, резилентність, екстраверсія, емоційна стабільність) та *діяльнісні ресурси* (соціальна підтримка, ефективний зворотній зв'язок при контролі виконання діяльності, коучінг, можливості підвищення кваліфікації).

Конфліктні стосунки з учнями чи студентами. Позитивні стосунки з учнями зазвичай зумовлюють психологічне благополуччя педагогів, водночас конфліктні – призводять до зниження самооцінки педагогів, їх впевненості у своїй професійній компетентності. Конфлікти з учнями зумовлюють емоційне виснаження педагогів, а підвищення голосу задля заспокоєння галасливого

колективу часто позначається й на їх фізичному здоров'ї (поширені проблеми із голосовими зв'язками). Водночас, у стані професійного стресу педагоги самі того не прагнучі, формують нездоровий соціально-психологічний клімат в учнівському колективі, виражають гнів, вербальну й невербальну агресію стосовно учнів, що ще більше ускладнює взаємодію в системі «вчитель-учень».

Проблеми в особистому житті і брак соціальної підтримки поза роботою. Насамперед це стосується численних повсякденних неприємностей у позашкільному житті педагога. Розлучення, зміна місця проживання, смерть близької людини – є сильними травматичними подіями, які негативно позначаються на психологічному здоров'ї будь-якої людини, однак не менш негативний вплив мають і щоденні проблеми, ситуація невизначеності, так званий хронічний стрес, що поступово, але не менш сильно, виснажує педагога (наприклад, хронічна хвороба родича, сімейні конфлікти й необхідність прийняття рішення щодо розлучення). Зазвичай наявність соціальної підтримки убезпечує людину від стресів, пов'язаних з роботою, у випадку ж її відсутності – стрес значною мірою зростає, що у свою чергу негативно позначається й на взаємодії з учнями. Коли після напруженого робочого дня вчитель повертається у домашній затишок, він має можливість відновити сили і наступного дня ефективно продовжувати працювати, коли ж домашнього затишку немає, а основні потреби незадоволені в родині, вчитель намагатиметься задовольнити їх за допомогою своїх учнів (наприклад, потребу в матеріальній забезпеченості – за рахунок «поборів» з батьків дітей, в підтримці і визнанні – шляхом створення собі штучного авторитету в учнівському колективі). Як зазначають L.Jennings, A.Sovereign, педагог несе особисту відповідальність за свій емоційний стан, складовими його професійної компетентності є навички саморегуляції, задоволення своїх потреб в любові, визнанні, впливовості поза межами класу, стала самооцінка, що не залежить від стосунків з учнями, в іншому випадку вчитель задовольнятиме ці потреби за рахунок учнів, що посилюватиме професійний стрес й, зрештою, зумовить вигорання фахівця.

Вченими доведено, що виробничий стрес (стрес, пов'язаний із роботою) більше корелює із професійними деформаціями, ніж із вигоранням, водночас важливість роботи більше пов'язана саме із вигоранням, ніж із хронічним стресом. Тобто вигорання переважно властиве представникам соціально значущих професій, чия діяльність пов'язана із насиченими соціальними контактами та відповідальністю перед іншими. На відміну від професійної деформації, наслідками вигорання є незадоволеність власною діяльністю, бажання змінити роботу і низький рівень продуктивності праці.

Теоретичний аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що кожен автор, який займається питанням вигорання, розуміє його по-своєму. Однак після I Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченій дослідженню вигорання (2007 р., м Курськ, Росія) було прийнято рішення про використання єдиного терміна – **«синдром вигорання»** - без уточнюючих прикметників, підкреслюючи тим самим те, що дане явище зустрічається лише у професіоналів в комунікативній сфері, подібної єдності у визначенні вигорання серед українських науковців на тепер немає. На тепер синдром вигорання визначений у Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-10) під назвою «Перевтома» (код Z73.0 – проблеми, пов'язані зі складнощами управління власним життям), входить до класу факторів, що впливають на стан здоров'я населення і звернення у заклади охорони здоров'я та до блоку «Звернення у заклади охорони здоров'я у зв'язку із іншими обставинами». На відміну від МКХ, психіатричні керівництва (DSM) не оперують поняттям емоційного вигорання. Співвіднесення емоційного вигорання з категоріями «психічної норми» і «психічної патології» дозволяє розглядати його як *феномен, що знаходиться на межі «норми» і «патології» та являє собою крайній варіант норми.*



Вперше проблема «емоційного вигорання» була окреслена Х. Фрейденбер у 1974 році при дослідженні медичних працівників, з того часу вона набула популярності серед дослідників. Зокрема, подальше вивчення вказаного стану проводилось психологами Маслач і Джексон (1981), котрі охарактеризували його як емоційне спустошення. На думку В.В. Бойко (2004) емоційне вигорання є формою професійної деформації особистості та складає вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повної чи часткової відсутності емоцій у відповідь на певні психотравмуючі впливи. Емоційне вигорання – це динамічний процес, що виникає поетапно у відповідності із механізмом розвитку стресу.

У пострадянській науковій літературі власне поняття «вигорання» практично не вживається. Натомість поширеними є такі терміни як «синдром психічного вигорання» (О. Рибніков), «синдром професійного вигорання» (Н. Водопьянова), «синдром особистісної (професійної) деформації» (Г. Абрамова, Ю. Юдчиц), «емоційне згорання» (Л. Дьоміна, І. Ральнікова), «синдром емоційного згорання» (В. Бойко; М. Амінов), «синдром емоційного перегорання» (В. Від, О. Лозинська), «феномен психічного вигорання»

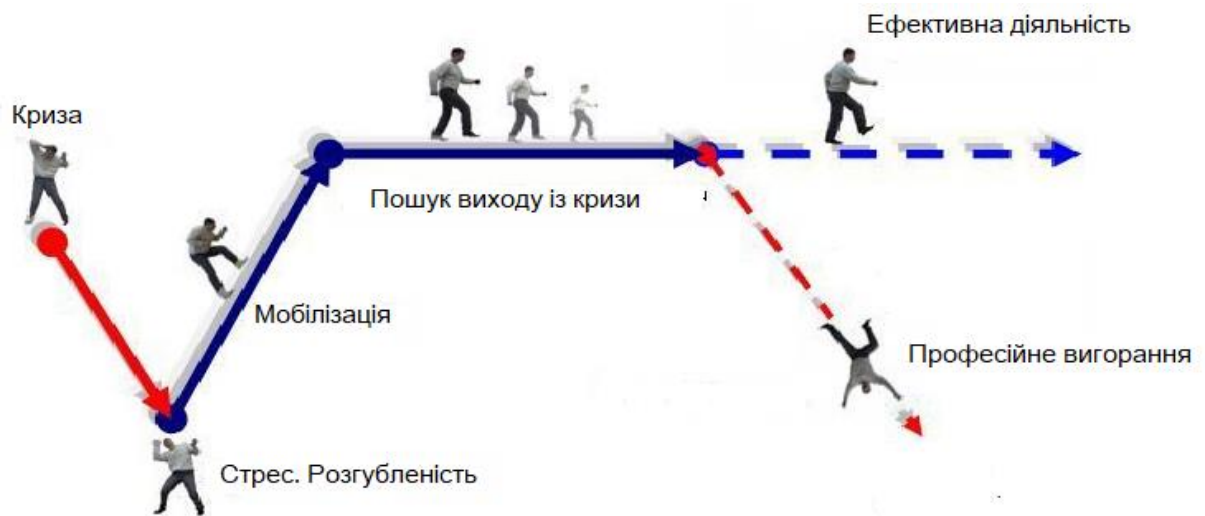
(Л. Вайнштейн), «синдром емоційного вигорання» (Г. Макарова), «психічне вигорання» (А. Рукавішников; В. Орел).

До 1980-х років поняття «вигорання» використовувалося переважно у сфері бізнесу та стосувалося відсутності мотивації до виконання професійної діяльності й низького рівня продуктивності, при цьому емоційні складові поняття, окреслені згодом, до уваги не бралися. Протягом 1980 – початку 1990-х років дослідження вигорання проводилися поза концептуальними моделями та стосувалися виключно професій типу «людина-людина» (вчителів, медичних сестер, лікарів, соціальних працівників і поліцейських), тобто людино-центрованих фахівців, орієнтованих на досягнення соціально важливих, часто ідеалізованих цілей. Представники цих професій часто працюють позанормово, витрачаючи багато емоційної, розумової й нерідко фізичної енергії для допомоги користувачам їхніх послуг.

Варто зазначити, що у радянській психології термін «вигорання» не набув поширення, оскільки згідно ідеологічним установкам, що панували за часів комуністичної влади, особистість «радянської людини» незламна і не може «вигоріти». Поняття «burnout» перекладалося як «емоційна слабкість», «психологічне виснаження», «вигорання емоцій», тобто акцентувалося лише на одному із аспектів зарубіжного поняття «вигорання», а поширене й нині поняття «професійне вигорання» підкреслює лише результат – погіршення працездатності, упускаючи головне – деформацію особистості професіонала.

В.В.Бойко виділив наступний ряд зовнішніх і внутрішніх чинників, що провокують емоційне вигорання. Група організаційних (зовнішніх) факторів, куди включаються умови матеріального середовища, зміст роботи й соціально-психологічні умови діяльності, є найбільш представницькою в області досліджень емоційного вигорання: хронічна напружена психоемоційна діяльність: така діяльність пов'язана з інтенсивним спілкуванням, із цілеспрямованим сприйняттям пацієнтів і впливом на них; дестабілізуюча організація діяльності: основні її ознаки – нечітка організація й планування праці, недолік устаткування, погано структурована й розпливчаста інформація; підвищена відповідальність за виконуючі функції та дії: лікарі працюють у режимі зовнішнього й внутрішнього контролю; неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності: визначається двома основними обставинами – конфліктністю по вертикалі, у системі "керівник – підлеглий", і по горизонталі, у системі "колега – колега"; психологічно важкий контингент, з яким має справу лікар – це пацієнти та їхні родичі. До внутрішніх факторів, що сприяють емоційному вигоранню, зокрема лікарів, В.Бойко відносить наступні фактори: схильність до емоційної ригідності: тобто, емоційне вигорання як засіб психологічного захисту виникає частіше у емоційно стриманих, негнучких, менш реактивних

педагогів, які схильні до самозвинувачень, не володіють навичками компромісної поведінки.



Важливу роль у виникненні синдрому емоційного вигорання відіграє факт психологічного неприйняття людиною обраної професії, коли її вибір здійснено під впливом обставин, відсутні прагнення до самореалізації, а професійне самовизначення виявляється в неусвідомленні себе представником певної професії і професійної спільноти.

Процесуальні моделі аналізують вигорання як динамічний процес, що має певні фази. В основі динамічної фазової моделі вигорання, запропонованої Р.Т. Голембієвським і Р.Ф. Мунзенрідером (1988 р.) в адаптації Н. Водопьянкової (2009 р.), лежить уявлення про складну динаміку розвитку даного синдрому. Автори виділяють три ступеня і вісім фаз вигорання, які показників за всіма трьома факторами, які діагностуються за допомогою опитувальника МВІ.

Запропонована модель дозволяє виділити низький (1-3-я фази), середній (4-5-я фази) і високий ступінь вигорання (6-8-я фази). Остання – перехід до енергетичного виснаження, до цього емоційно-енергетичний запас протидіє наростаючій деперсоналізації і редукції особистих досягнень. Згідно авторам даної моделі, в фазі 1 люди поведуться з іншими людьми шанобливо і тактовно; вважають, що добре виконують свою роботу, яку розглядають як соціально значущу; у них достатньо емоційних ресурсів для подолання більшості стресорів, з якими вони стикаються. У фазі 8 можна бачити зворотну ситуацію: індивіди, що переживають вигорання, дистанціюються від людей а, отже, не можуть отримати конструктивну інформацію (в тому числі у вигляді зворотного зв'язку) і соціальну підтримку; робота не приносить їм психологічного винагороди (морального задоволення). На цій фазі «згорілі» працівники мають низьку самооцінку персональних досягнень

і розглядають свою роботу як непривабливу, також у них спостерігається дефіцит емоційних ресурсів для подолання нових стресів.

Інші представники процесуального підходу Б. Перлман і Е.А. Хартман виділяють чотири стадії емоційного вигорання. Перша стадія – **напруженість**, пов'язана з додатковими зусиллями, необхідними для адаптації до ситуаційних робочим вимог. Таку напруженість зумовлюють наступні ситуації: 1) навички і вміння працівника недостатні, щоб відповідати статусно-рольовим і професійним вимогам; 2) робота може не відповідати очікуванням людини, її потребам або цінностям. Друга стадія **супроводжується сильними переживаннями стресу**. Рух від першої стадії емоційного вигорання до другої залежить від ресурсів особистості, від статусно-рольових і організаційних змінних. Третя стадія **супроводжується фізіологічними, афективно-когнітивним та поведінковими реакціями** в індивідуальних варіаціях. Четверта стадія являє собою **емоційне вигорання як багатогранне переживання хронічного психологічного стресу** – фізичного або психологічного дискомфорту. Автори розробили модель, яка визначає особистісні та організаційні змінні, пов'язані з вигоранням. Три виміри вигорання відображають основні симптоматичні категорії стресу: а) фізіологічну, сфокусовану на фізичних симптомах (**фізичне виснаження**); б) афективно-когнітивну, сфокусовану на установках і почуттях (**емоційне виснаження, деперсоналізація**); в) поведінкову, сфокусовану на симптоматичних типах поведінки (**деадаптація, знижена продуктивність праці**). Згідно із даною моделлю, індивідуальні характеристики, виробниче і соціальне оточення важливі для сприйняття стресу (який ототожнюється із вигоранням) і разом з ефективним чи неефективним подоланням, впливає на нього.

Окрім понять «вигорання» та «професійна деформація», у зарубіжній науково-практичній літературі поширений термін **«педагогічний стрес»** (або «стрес вчителя»). Вперше дане поняття став використовувати С. Кугіасон (1977 р.) для позначення стану неприємних негативних емоцій на кшталт гніву тривоги, роздратування, фрустрації і/або депресії, що виникають внаслідок виконання педагогами професійної діяльності. У 2011 році С.Кугіасон розробив модель педагогічного стресу та копінгів, де стрес визначив як негативні емоційні переживання, зумовлені сприйняттям вчителем своїх робочих ситуацій, що зумовлюють погіршення самопочуття та зниження самооцінки педагога. Він наголошував на ключовій ролі сприймання себе і своєї професійної діяльності, тобто змінивши ставлення до себе і до своєї роботи, можна уникнути професійних стресів й покращити самопочуття.

Традиційними поясненнями причин педагогічного стресу є наступні: *вчитель стійкий, витривалий, здатний до самопожертви* (звідси стереотип «пошук допомоги – це прояв слабкості, вчитель сильний, йому допомога не потрібна»); вчитель є уособленням здоров'я та мудрості, однак часто сприймається суспільством як такий, що потребує постійної фінансової підтримки і, відповідно, *жалості* (звідси інший стереотип «не звернусь за допомогою, бо буде ще гірше», під «гірше» педагоги зазвичай мають на увазі не погіршення власного здоров'я, а погіршення ставлення до себе оточуючих, збільшення громадського осуду). Окреслені чинники негативно впливають на психологічний стан педагогів, й при корекції важливо не так мінімізувати наслідки професійного вигорання, як зміцнити впевненість педагога у його самоефективності, зменшити орієнтацію на думку оточуючих і повернути увагу до власного фізичного і психологічного благополуччя.

Особистісні риси, що підвищують ризик виникнення симптомів професійного вигорання педагогів: низька самоефективність, неадаптивний стиль прив'язаності (тривожний, уникаючий-нехтуваний, тривожно-уникаючий), екстернальний (зовнішній) локус контролю, стереотипне мислення, низький рівень самоусвідомлення, низький рівень емоційного інтелекту.

Самоефективність – впевненість у своїй здатності ефективно виконувати діяльність, базуючись на власних здібностях і ресурсах та виражена резилентність проти стресу. Рівень самоефективності впливає на стосунки з учнями та загальне психологічне благополуччя педагога. Так, висока самоефективність сприяє попередженню емоційного виснаження внаслідок перевантажень на роботі, ситуативних проблем з колегами і підлеглими, натомість низька призводить до зниження самооцінки та мотивації досягнень, відчуження від оточуючих й, зокрема, від своєї професійної діяльності.

Стиль прив'язаності – згідно з теорією прив'язаності Дж. Боулбі, відносини у перші 3-4 роки життя після народження відіграють ключову роль для психологічного розвитку та подальшого функціонування в дитинстві і зрілому віці. Тобто стосунки ще у батьківській сім'ї зумовлюють як психологічне благополуччя, так і конфлікти у взаєминах з іншими. Вчителі унікальні тим, що їхні професійні стосунки мають багато спільного зі стосунками батьків і дітей, відповідно, власний негативний досвід з дуже високою ймовірністю буде перенесено на професійну діяльність, особливо у контексті формування відчуття безпеки вихованців та емпатійного ставлення до них. Всього розрізняють *чотири стилі прив'язаності*: надійний, тривожний, уникаючий-нехтуваний, тривожно-уникаючий. Педагоги з *надійним стилем прив'язаності* (англ. secure) відкриті та щирі, не бояться

виражати свої почуття, позитивно сприймають свої романтичні стосунки, зазвичай задоволені шлюбом і взаємодією з іншими, не бояться емоційної близькості; у дитинстві вони виховувалися в гармонійних родинах в атмосфері емоційної і фізичної захищеності, отримували адекватний зворотний зв'язок від дорослих. Педагоги з *тривожним стилем прив'язаності* (англ. anxious-preoccupied) характеризуються прагненням дуже сильної емоційної близькості з партнером, вони невпевнені у собі, схильні до ревнощів, постійно прагнуть отримати від партнера підтвердження почуттів («Ти точно мене кохаєш?»), а це у свою чергу, може привести до появи залежності і ненасиченості потреби в близьких стосунках. Педагогам з *унікаючим-нехтуваним стилем прив'язаності* (англ. dismissive-avoidant) властива підкреслена незалежність, їм неприйнятний високий ступінь близькості, найчастіше вони самодостатні, так як їх внутрішня робоча модель наповнена позитивним змістом по відношенню до себе і негативним по відношенню до інших, саме це зумовлює деяку відчуженість в міжособистісних стосунках; такий тип прив'язаності має захисний характер, відзначається тенденція до придушення і приховування своїх емоцій і почуттів. Педагоги із *тривожно-унікаючим стилем прив'язаності* (англ. fearful-avoidant) у дитинстві стали жертвами різного роду насилля (від емоційного нехтування до фізичних покарань), їм складно бути люблячими і відкритими, незважаючи на прагнення до близькості; у даному випадку бажання віддалитися продиктовано страхом бути відкинутим, а також дискомфортом від емоційної близькості; вони не тільки не довіряють партнераві і бачать його в негативному світлі, але і себе не вважають гідними позитивного ставлення партнера.

Локус контролю. Дж. Роттер першим визначив два види локусу контролю – інтернальний або внутрішній (впевненість, що події є результатом власної діяльності) та екстернальний або зовнішній (переконаність, що все в житті зумовлено зовнішніми чинниками, зокрема долею, везінням). Внутрішній локус контролю, на думку В. Senler, пов'язаний зі значно меншою педагогічною тривогою та ефективнішою професійною діяльністю вчителя.

Стереотипне мислення. Зазвичай пов'язані із наданням переваги окремій групі учнів (наприклад, із особливими освітніми потребами, з матеріально забезпечених родин, обдарованими у певній галузі, такими, що беруть активну участь у позакласній діяльності). При цьому відбувається нехтування інших учнів класу, їх ізоляція й, нерідко, виражене негативне ставлення. Так звана боротьба із «неулюбленими» та акцентування уваги на «улюблених» є емоційно виснажуючою та зумовлює професійне вигорання.

Самоусвідомлення – чітке розуміння своїх сильних сторін і недоліків, думок, переконань, мотивації та емоцій та їх впливу на власний спосіб буття. Тобто, в широкому сенсі самоусвідомлення включає в себе відображення минулих життєвих подій, а також сприйняття та реакції на події поточні, рефлексія власних вчинків, відповідальність за свою поведінку є невід'ємними складовими розвитку самосвідомлення. Здатність до самоосмислення (зокрема й в процесі популярних нині майндфулнесс практик) суттєво знижує хронічний стрес, в свою чергу, тривожність, емоційна лабільність негативно позначаються на самоусвідомленні і тоді педагог віддає перевагу суворому слідуванню правилам (наприклад, шкільної поведінки), а не гнучкості у взаємодії з учнями.

Емоційний інтелект пов'язаний із психологічним благополуччям, особистісною ефективністю та якістю стосунків з іншими та складається із самоусвідомлення / знання власних емоцій, управління емоціями, самомотивації, емпатії / розуміння емоцій інших людей та вміння будувати ефективні міжособистісні стосунки. Вчителі із високим емоційним інтелектом краще розуміють потреби і мотиви своїх учнів, а отже, й краще взаємодіють з ними; натомість педагогам із низьким соціальним інтелектом властиве емоційне виснаження, деперсоналізація та критичне, нерідко й вороже, ставлення до студентів. Відповідно в програми підготовки педагогів вкрай необхідно включати тренінги із розвитку емоційного інтелекту, оскільки, як зазначають N.Dolev і S.Leshem, вчитель насамперед є комунікатором, який емоційно взаємодіє з учнями, а вже потім – передавачем інформації або викладачем.

Отже, розвиток емоційного інтелекту є важливим чинником профілактики професійного вигорання педагогів, це підтверджується й ефективністю численних тренінгових програм, спрямованих у тому числі й на вдосконалення навичок комунікації педагогів в процесі міжособистісної взаємодії з учнями.

Модель професійного вигорання, що базується на теорії соціального обміну

Останнім часом дослідження професійного вигорання, зокрема й педагогів, критикуються за неінноваційність, повторюваність, базованість на окремих даних, по суті – за їх емпіричність і методологічну необґрунтованість. Втім, чи насправді всі можливості у дослідженні професійного вигорання вичерпано? Відповідь на це питання дає професор Урехтського університету (Нідерланди), фахівець у галузі організаційної психології і професійного здоров'я Wilmar B. Schaufeli, який вбачає перспективи подальших досліджень професійного вигорання в контексті теорії соціального обміну.

Вигорання нерідко порівнюють із інвестицією, що не має достатніх дивідендів, тобто не власне важка емоційно насичена праця зумовлює професійне вигорання, а факт відсутності, чи брак відповідних реакцій іншої сторони, на яку вона насамперед спрямована. Стосовно ж педагогічної діяльності, то внесок педагога у розвиток дітей без позитивних підкріплень з боку учнів, зумовлює спустошення вчителя, його невпевненість в ефективності й доцільності його діяльності. Тобто мова йде про відсутність взаємності у стосунках, яка до 2006 року психологами детально не вивчалася. У 1993 р. Buunk і Schaufeli зробили першу спробу обґрунтувати професійне вигорання з точки зору процесів соціального обміну між вихователями та вихованцями, де вигорання розвивається не у професійному середовищі, а в контексті безпосереднього міжособистісного спілкування. Трактуючи вигорання так само як і Х. Маслах, вони наголошували на багатовимірності даного синдрому, що полягає в емоційному виснаженні, розумовому дистанціюванні (деперсоналізації та цинізмі) та зниженні особистого благополуччя фахівців допомагаючих професій, однак, стверджували, що попри орієнтованість професій лікаря, педагога, психолога на допомогу іншим (альтруїстичну спрямованість), всі вони без виключення бажають отримувати певні винагороди за свої зусилля. Згадайте, у чому найчастіше вчителі звинувачують учнів та їх батьків? Насамперед, у невдячності, мовляв я стільки сил і часу витратив на тебе, а ти... (не досягнув успіху, не отримав гарну оцінку й банально, матеріально не віддячив). Тобто очікування винагороди дуже часто лишаються невиконаними. Тут доцільного привести приклад лікарів, які лікують хронічно хворих пацієнтів – результату роботи практично не помітно, що не дає задоволеності результатом роботи й, відповідно, суттєво позначається на його процесі. Тобто, брак взаємності у стосунках – це завжди порушення балансу між тим, що людина дає, і що отримує у відповідь.

У 1993 році ці ж дослідники остаточно прийшли до висновку, що взаємність відіграє центральну роль у житті людини, а встановлення *взаємних* соціальних відносин має важливе значення для здоров'я та благополуччя людини, яка їх ініціює. Вони стверджують, що реципрокність у міжособистісних стосунках (як інтеріоризована соціальна норма, що реалізується в поведінковому аспекті у вигляді «позитивної реципрокності» – відплати добром за добро, та «негативної реципрокності» – відплати злом за зло) є традиційною для європейської спільноти, а тому її відсутність зазвичай призводить до виснаження емоційних ресурсів та негативно позначається як на психологічному благополуччі фахівця, так і на якості виконання ним своїх професійних обов'язків. Збільшення дисбалансу між внеском і отриманими реакціями, помноженими на вичерпання емоційних ресурсів зумовлює так звану «спіраль втрати» (Hobfoll & Shirom, 2000). «Спіраль втрати» зазвичай

характерна для ситуацій хронічного стресу, якою є синдром професійного вигорання і виражається у *виснаженні* – одному із ключових симптомів даного синдрому. *Емоційне виснаження* – почуття збідненого емоційного реагування, зниження емоційного фону, байдужість. Людина відчуває себе використаною і спустошеною, не має сил і енергії спілкуватися з іншими людьми.

Для більшості фахівців допомагаючих (чи соціономічних) процесій інвестування у стосунки без отримання відповідних результатів є дуже енергоємним й викликає розчарування, спустошення. Замість емпатії і щирого бажання допомогти, фахівець реагує знеособленим способом, там самим відмежовуючись від учня (пацієнта, клієнта), зменшуючи інвестиції у їх взаємодію. Так виникає *деперсоналізація (дегуманізація)* – негативна, цинічна, надмірно відсторонена реакція у спілкуванні з іншими людьми. Виникає як відповідь на емоційне виснаження і, передусім, є захисною реакцією організму (емоційним буфером). Однак, існує ризик переходу деперсоналізації в дегуманізацію (негативне ставлення до своїх колег і клієнтів). Даний компонент можна назвати міжособистісним компонентом вигорання.

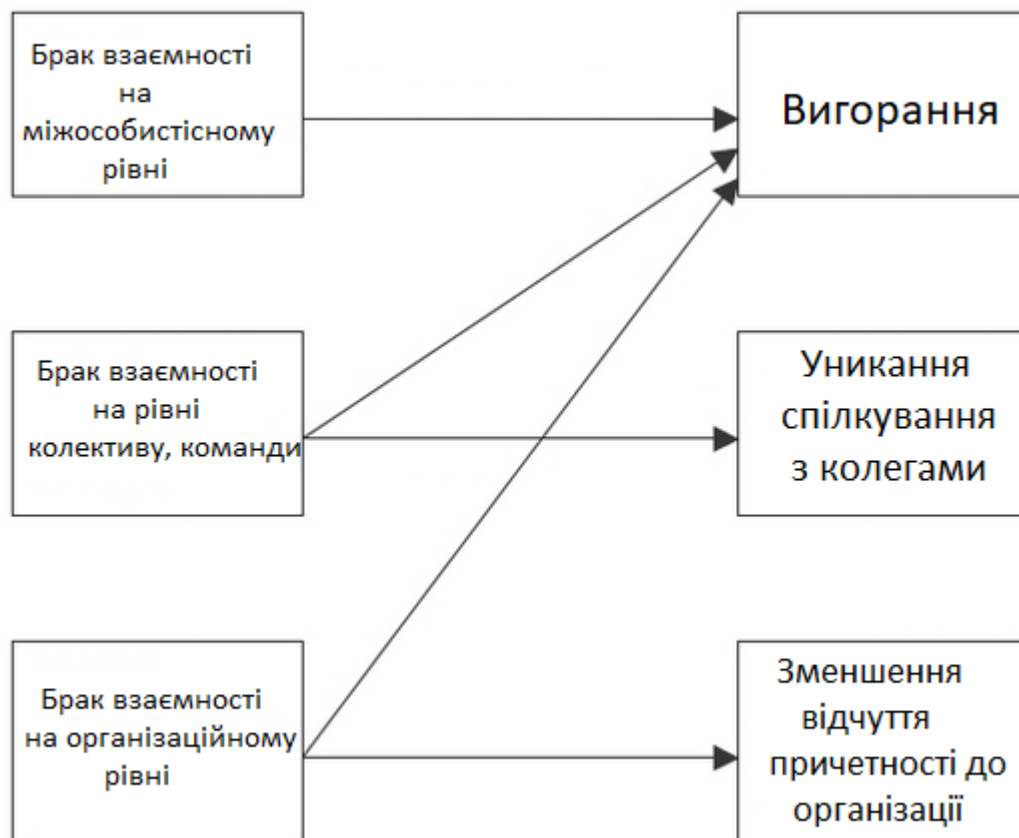
Згідно із Buunk і Schaufeli (1993) деперсоналізація може розглядатися як спосіб відновлення взаємності шляхом емоційного відмежування від отримувачів допомоги (учнів, пацієнтів, клієнтів). Звичайно, така поведінка є дисфункціональною, оскільки погіршує стосунки, що в результаті призводить до виникнення третьої складової вигорання – редукції професійних досягнень, що характеризується почуттям некомпетентності та сумнівами щодо ефективності своєї роботи. *Редукція професійних досягнень* зумовлена неможливістю впоратися з вимогами на роботі і може загострюватися відсутністю соціальної підтримки і можливостей професійного розвитку. Людина відчуває неможливість справлятися із завданнями і вважає, що її переслідують провали на роботі. Даний компонент можна назвати самооцінним компонентом вигорання.

Відповідно до теорії справедливості (Дж. Адамс, 1963), індивід суб'єктивно визначає відношення отриманого винагородження до затрачених зусиль і потім співвідносить його із винагородженням інших людей, які виконували аналогічну роботу. Якщо при порівнянні виявляється дисбаланс або несправедливість, тобто людина вважає, що за таку ж саму роботу інший індивід отримав більш високе винагородження, то в нього виникає психологічне напруження. В результаті, необхідно мотивувати цю людину, зняти напруження та відновити справедливість, зрівнявши дисбаланс. Можлива також ситуація, коли винагорода перевищує затрачені зусилля для її досягнення, і тоді людина відчуває почуття сорому по відношенню до

керівника. В такому випадку, наступного разу вона буде мотивована працювати краще, щоб рівень винагороди відповідав рівню затрачених зусиль.

Базуючись на теорії справедливості, Schaufeli, Van Dierendonck and Van Gorp (1996) запропонували дворівневу модель соціального обміну, згідно з якою на додаток до незбалансованих взаємин на міжособистісному рівні, вигорання зумовлене й відсутністю взаємності на рівні організаційному, порушенням так званого психологічного контракту. Наприклад, на початку роботи психолог запитує клієнта «А як Ви зрозумієте, що отримали психологічну допомогу?». Це змушує клієнта задуматися і дати відповідь, що й стане прогнозованим взаємним внеском у міжособистісну взаємодію психолога і клієнта. Натомість відсутність психологічного контакту призводить до розчарування клієнта «Тю, поговорили й все? Моє життя кардинально не змінилося, Все як було, не стало...» і до незадоволеності результатом своєї роботи у психолога з подальшою втратою мотивації до діяльності. Хто не зустрічався із ситуацією, коли психолог зменшував кількість часу, відведеного на консультацію, а вчитель менше матеріалу давав на уроках, натягаючи учням на необхідність додаткових занять за певні, часто немалі гроші? При цьому може бути як зменшення інвестицій (як у наведених прикладах з вчителями і психологами), так і збільшення результатів (привласнення канцтоварів, виділених на учнівський колектив, занадто часті лікарняні, додаткові вихідні тощо). Тобто психологічний контракт є суб'єктивним поняттям взаємності співробітників і клієнтів організації, коли прибутки або результати діяльності очікуються відповідно до власних інвестицій чи витрат (Rousseau, 1995).

Окрім індивідуального та міжособистісного рівнів, процеси соціального обміну мають місце й у стосунках колег. Якщо колеги підтримують один одного, працюють як одна команда – ймовірність вигорання у співробітників значно нижча, ніж в колективах, де часті конфлікти, звинувачення, наклепи. Таким чином, Taris, Schaufeli, Van Horn, і Schreurs (2004) додали третій рівень моделі соціального обміну – колектив колег. Дослідники обґрунтували, що члени команди, які зазнають дисбалансу між своїми інвестиціями та їх результатами від робочої групи, колективу колег, ймовірно, виявлятимуть деперсоналізацію, збільшення дистанції у взаємодії, тим самим знеохочуючи своїх колег у спробі відновити взаємність. На рис. зображено модель вигорання на різних рівнях соціального обміну.



Синдром вигорання на різних рівнях соціального обміну

Відносно вчителів загальноосвітніх шкіл міжособистісний рівень – це їх стосунки з учнями, організаційний – школа, навчальний заклад в особі їх керівництва і рівень команди – педагогічний колектив.

Отже, недостатня взаємність на усіх трьох рівнях соціального обміну зумовлює дистрес, що виявляється в емоційному виснаженні та спроби відновити баланс інвестицій та результатів вже на певному, *конкретному* рівні обміну.

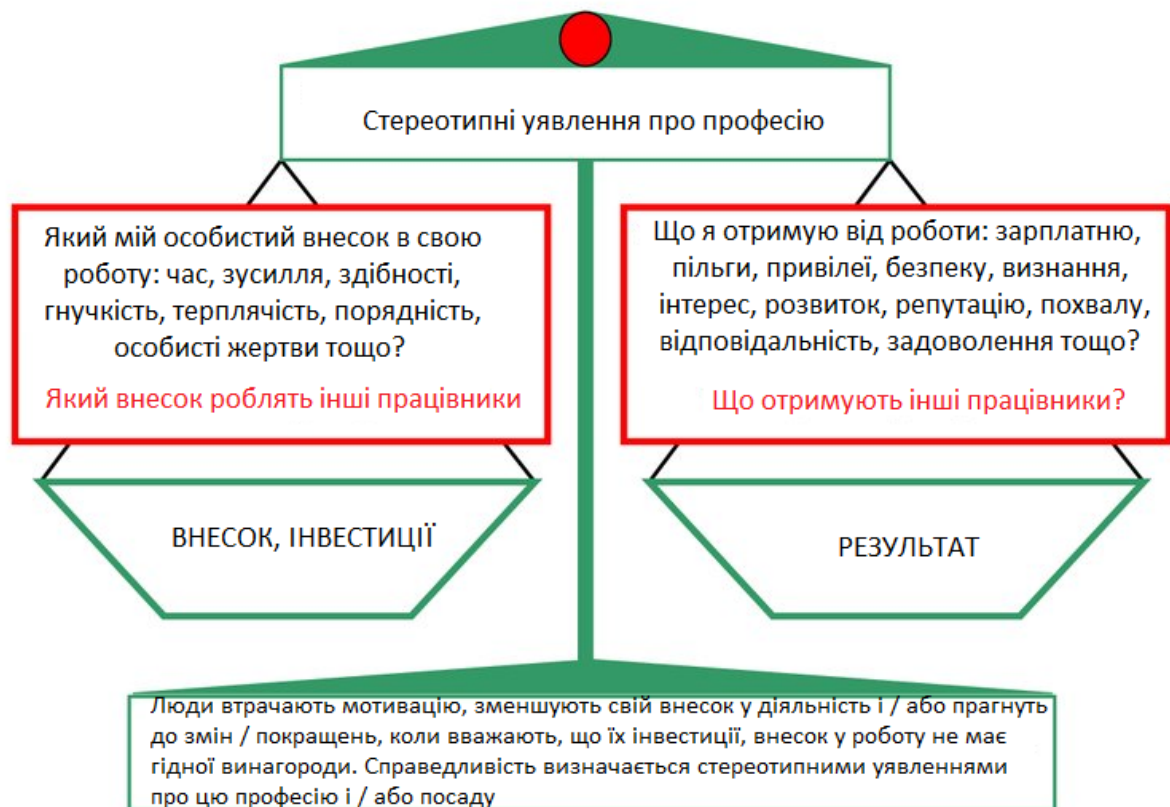
Розглянемо детальніше поняття реципрокності, взаємності у стосунках.

Реципрокність (від лат. *reciprocus* «той, що повертається») – у загальному значенні – взаємність, взаємообмін, взаємозалежність. Згідно із Дж. Адамсом, справедливим вважається той обмін, де співвідношення інвестицій (внесків) і результатів є рівноцінним. При цьому справедливість завжди передбачає реципрокність, тобто взаємність. Р. Прічард (1969) розкритикував визначення справедливості Дж. Адамса, оскільки воно не враховує роль внутрішнього стандарту як засобу для порівняння. На думку Р. Прічарда, а не міжособистісні порівняння, запропоновані в класичній теорії справедливості, внутрішньоособистісні відіграють вирішальну роль у процесах обміну. Внутрішній стандарт багато в чому ґрунтується на

минулому досвіді аналогічних відносин обміну. Відповідно, реципрокність (взаємність) визначається тут рівність сприйманих інвестицій та отриманих результатів, відповідно до власних внутрішніх стандартів людини стосовно цих відносин. По суті, людина сама формує образ того, що вона повинна дати, а що отримати у відповідь. Невідповідність суб'єктивних уявлень і суб'єктивної оцінки результатів зумовлює дистрес.

Schaufeli характеризує шість видів оцінки браку взаємності у стосунках.

1) Класична формула справедливості Дж. Адамса, що базується виключно на оцінці інвестицій та отриманих результатів.



2) Кількісні шкали класичної формули справедливості Дж. Адамса: *Скільки, на Вашу думку, Ви витрачаєте енергії і зусиль на виконання своєї роботи? Оцініть за 100 бальною шкалою (власний внесок). Скільки переваг Ви отримуєте від виконання своєї роботи. Оцініть за 100 бальною шкалою (суб'єктивний результат).*

3) Внутрішньоособистісний показник власних результатів відповідно до витрачених зусиль: *«Скільки Ви інвестуєте у стосунки з учнями?»*, *«Скільки з проінвестованого Ви отримуєте у відповідь?»* (e.g., Smets et al., 2004)

4) Загальна міра реципрокності Хатфілда (Hatfield, Traupman, Sprecher & Nau, 1985). Згідно з якою інвестиції та результати спочатку розглядають

окремо (людина складає список своїх внесків у діяльність і отриманих від неї результатів), а потім характеризує їх взаємний зв'язок за семибальною рейтинговою шкалою. Наприклад, *«Організація інвестує набагато більше, ніж отримує від мене» (+3)*; *«Організація, і я інвестую і одержую однаково» (0)*; *«Я вкладаю у мою роботу набагато більше, ніж отримую від організації» (-3)*.

5) Шкали оцінки внутрішньоособистісної невідповідності: *«Я витрачаю багато часу на спілкування з учнями, але вони практично не дякують мені за це»*, *«Я роблю для школи більше, ніж отримую взамін»* (Schaufeli et al., 1996).

6) Внутрішньоособистісний коефіцієнт оцінки результатів відповідно до зроблених інвестицій, що базується на різних, не пов'язаних між собою шкалах. Наприклад, *«Що Ви робите аби мотивувати учнів вчити Ваш предмет?»* та *«Скільки зусиль Ви витрачаєте на індивідуальну роботу з учнями?»* (інвестиції в отримувачів); *«Наскільки великою є подяка, яку отримуєте Ви від учнів»* та *«Наскільки великим є задоволення, що Ви отримуєте від успіхів своїх учнів»* (результати від отримувачів) [Van Horn, Schaufeli & Taris, 2001].

Співвідношення між інвестиціями та результатами може бути: збалансованим, перевагою інвестицій і перевагою результатів. Зазвичай у педагогічному середовищі спостерігається наступна тенденція: найбільш збалансованими (гармонійними стосовно внесків і результатів) є стосунки з колегами й найменш гармонійними – стосунки з організацією, яку насамперед, представляє керівництво закладу, установи, при цьому перевага результатів характерна саме у стосунках педагога з учнями. Нерідко вчителі зазначають, що продовжують працювати в школах саме через гарну взаємодію з учнями, їхнє бажання вчитися, самовдосконалюватись.

Звичайно, відсутність взаємності з одержувачами - це не єдиний стрес, характерний для професіоналів у сфері послуг (ми зазначаємо, що освітня галузь, так само як і медична, у західних країнах відноситься саме до сфери послуг). Є багато інших потенційних причин вигорання, серед яких слід відзначити перевантаженість професійними обов'язками, рольові проблеми та відсутність соціальної підтримки. Отже, важливо оцінити сильні сторони відносин між відсутністю взаємності та вигорання, коли такі стресори контролюються. Іншими словами, чи відсутність взаємності є ключовою у виникненні синдрому вигорання конкретного фахівця, чи даний синдром зумовлений переважно іншими обставинами, коли відсутність взаємності є вторинною, особливу увагу слід приділити з'ясуванню обставин життя людини у стані вигорання, що і наскільки впливає на її нинішнє життя.

На прикладі вчителів початкових класів та середньої школи, Van Horn and Schaufeli (1996) виявили, що відсутність взаємності у взаємодії з учнями не зумовлює емоційне виснаження вчителів, натомість для вчителів старших класів дана тенденція є актуальною. Однак її брак суттєво позначається на депресоналізації і редукції професійних досягнень практично всіх вчителів загальноосвітніх шкіл та викладачів вищих навчальних закладів.

Згідно із J.E.Van Horn, W.B.Schaufeli, основними проблемами зі здоров'ям у педагогів, що мають симптоми вигорання є скарги на роботу кишково-шлункового тракту, мігрені і депресію. Зазначимо, що саме через поширеність у позалікарняному обігу слова (не діагнозу!) депресія, під нею мається на увазі не клінічна депресія, а виснажуваність, астения, поганий настрій, відсутність інтересу до діяльності тощо.

Отже, відповідно до теорії справедливості, відсутність взаємності на організаційному рівні пов'язана з дистресом (емоційним виснаженням і скаргами на здоров'я), уникаючою поведінкою (наприклад, відсутністю на роботі через хвороби) та психологічним уникненням (зменшенням кількості професійних обов'язків, відсутністю бажання щось організовувати та контролювати виконання). Крім того, порушення балансу інвестицій і результатів фахівця з організацією посилює стресовий вплив умов роботи (наприклад, через погану інформаційну підтримку та ймовірність бути звільненим у будь-який час), з одного боку, й негативне ставлення фахівця до організації – з іншого.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОСТІ ПЕДАГОГІВ

3.1 Опитувальники стилів педагогічного спілкування

Опитувальник педагогічної взаємодії

(Questionnaire on Teacher Interaction, QTI, Wubbels et al., 1985)

Опитувальник базується на теорії П.Вацлавіка та спрямований на визначення особливостей взаємодії педагога з учнями. Дві форми, однакові за змістом по 48 тверджень у кожній, призначені для заповнення як власне педагогами, так і їх учнями (студентами).

Форма для учнів (студентів)

Інструкція: Напишіть прізвище та ім'я педагога, якого Ви будете оцінювати. Намагайтесь узагальнити його стиль ведення уроку (заняття) та особливості взаємодії з учнівським (студентським) колективом. Оцініть педагога за шкалою від 0 до 4, де 0 – ніколи, 4 – завжди. Обведіть кружечком.

Текст опитувальника:

ПІБ вчителя (викладача) _____ Клас (курс), де Ви навчаєтесь _____

Характеристика учнем вчителя	Ніколи	Завжди				Обробка ²⁹
1. На уроці вчитель лише викладає матеріал, не відволікаючись на сторонні розмови	0	1	2	3	4	DC
2. Вчитель довіряє нам	0	1	2	3	4	CS
3. Цей вчитель виглядає невпевненим у собі	0	1	2	3	4	SO
4. Цей вчитель може розізлитися без причини	0	1	2	3	4	OD
5. Цей вчитель доступно пояснює навчальний матеріал	0	1	2	3	4	DC
6. Якщо ми з чимось не згодні, вчитель обговорює це з нами	0	1	2	3	4	CS
7. Цей вчитель нерішучий	0	1	2	3	4	SO
8. Цей вчитель швидко стає роздратованим	0	1	2	3	4	OD
9. Цей вчитель може зацікавити нас своїм предметом	0	1	2	3	4	DC
10. Цей вчитель із задоволенням пояснює нам незрозумілий матеріал по декілька	0	1	2	3	4	CS

²⁹ Зазначає лише психолог або фахівець, що опрацьовує результати опитування

разів						
11. Часто вчитель на уроці виглядає безпорадним	0	1	2	3	4	SO
12. Цей вчитель гнівається, коли ми порушуємо дисципліну	0	1	2	3	4	OD
13. Цей вчитель помічає усе, що робиться в класі	0	1	2	3	4	DC
14. Цей вчитель дослухається до кожного учня	0	1	2	3	4	CS
15. На уроках цього вчителя часто немає дисципліни	0	1	2	3	4	SO
16. Цей вчитель не здатен до співчуття	0	1	2	3	4	OD
17. Цей вчитель – справжній лідер	0	1	2	3	4	DC
18. Цей вчитель не гнівається, коли ми щось не розуміємо	0	1	2	3	4	CS
19. Цей вчитель не знає що робити, коли ми зриваємо урок	0	1	2	3	4	SO
20. Ми часто сваримось з цим вчителем	0	1	2	3	4	OD
21. Поведінку цього вчителя легко спрогнозувати	0	1	2	3	4	DC
22. Цей вчитель здатен до співчуття	0	1	2	3	4	CS
23. Ми насміхаємось з цього вчителя	0	1	2	3	4	SO
24. Цей вчитель часто глузує з учнів (насміхається над нами)	0	1	2	3	4	OD
25. Цей вчитель завжди прийде на допомогу	0	1	2	3	4	CD
26. Ми часто займаємось особистими справами на уроці	0	1	2	3	4	SC
27. Цей вчитель вважає, що ми його обманюємо	0	1	2	3	4	OS
28. Цей вчитель дуже вимогливий	0	1	2	3	4	DO
29. Цей вчитель – справжній друг	0	1	2	3	4	CD
30. На цього вчителя легко впливати	0	1	2	3	4	SC
31. Цей вчитель думає, що ми нічого не знаємо	0	1	2	3	4	OS
32. На уроках у цього вчителя панує тиша	0	1	2	3	4	DO
33. Цьому вчителю можна довіряти	0	1	2	3	4	CD
34. Цей вчитель дозволяє нам ходити по класу і по коридору під час уроку	0	1	2	3	4	SC
35. Цей вчитель часто принижує учнів	0	1	2	3	4	OS
36. Завдання цього вчителя завжди складні	0	1	2	3	4	DO
37. У цього вчителя гарне почуття гумору	0	1	2	3	4	CD
38. Цей вчитель дозволяє нам вільно йти з	0	1	2	3	4	SC

його уроків						
39. Цей вчитель вважає, що ми не можемо добре виконати його завдання	0	1	2	3	4	OS
40. Щоб отримати гарну оцінку у цього вчителя, треба знати дуже багато	0	1	2	3	4	DO
41. Цей вчитель нерідко жартує на уроках	0	1	2	3	4	CD
42. На уроці у цього вчителя у нас багато вільного часу	0	1	2	3	4	SC
43. Цей вчитель часто чимось незадоволений	0	1	2	3	4	OS
44. Цей вчитель суворий в оцінюванні знань	0	1	2	3	4	DO
45. На уроках цього вчителя завжди затишно	0	1	2	3	4	CD
46. Цей вчитель дуже добрий	0	1	2	3	4	SC
47. Цьому вчителю не можна довіряти	0	1	2	3	4	OS
48. Ми боїмося цього вчителя	0	1	2	3	4	DO

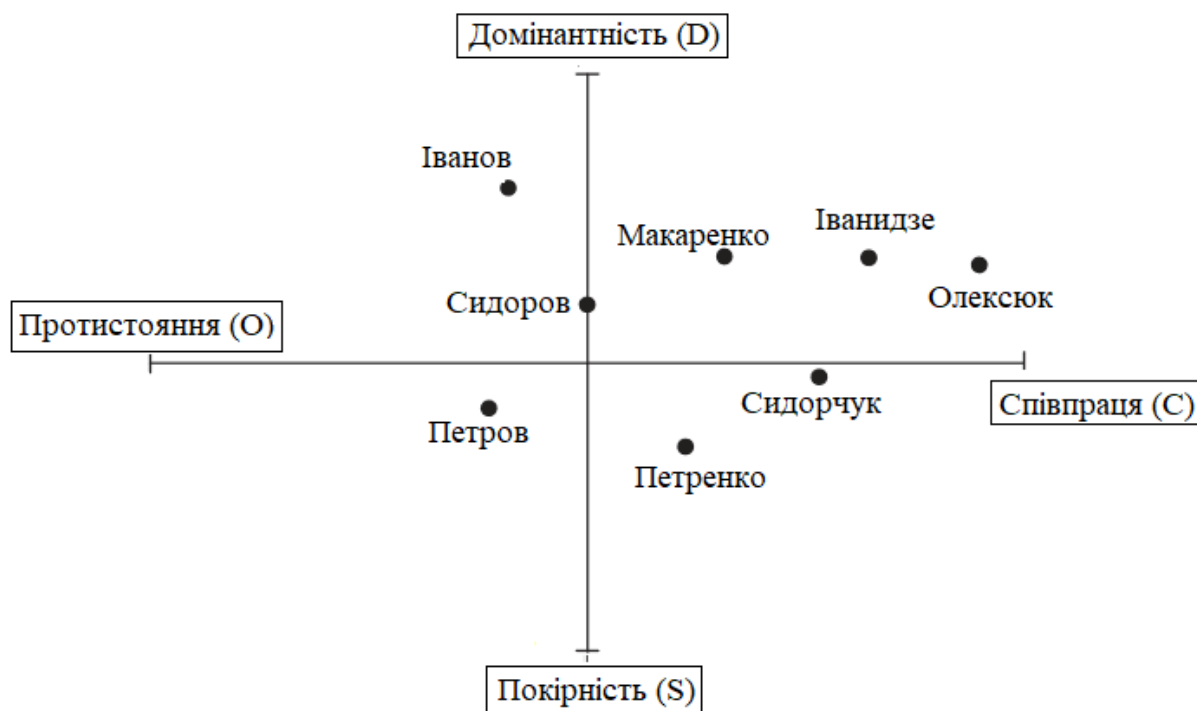
Обробка результатів: Підраховується сума балів за усіма шкалами, яка ділиться на 6, тим самим отримуємо середнє значення за кожним із видів міжособистісної взаємодії педагога:

1. Σ Лідерство (DC) / 6 = _____
2. Σ Розуміння, емпатійність (CS) / 6 = _____
3. Σ Невпевненість (SO) / 6 = _____
4. Σ Звинувачення, осуд (OD) / 6 = _____
5. Σ Товариськість, підтримка (CD) / 6 = _____
6. Σ Делегування відповідальності учням (SC) / 6 = _____
7. Σ Незадоволеність (OS) / 6 = _____
8. Σ Вимогливість (DO) / 6 = _____

Обробка результатів базується на моделі міжособистісної взаємодії педагога:



На основі даної моделі можна побудувати узагальнений профіль педагогічного колективу:



Форма для педагогів

Інструкція: Оцініть свій стиль ведення уроку (заняття) та особливості взаємодії з учнівським (студентським) колективом за шкалою від 0 до 4, де 0 – ніколи, 4 – завжди. Обведіть кружечком.

Характеристика	Ніколи					Завжди	Обробка ³⁰
1. На уроці я лише викладаю матеріал, не відволікаючись на сторонні розмови	0	1	2	3	4		DC
2. Я довіряю учням	0	1	2	3	4		CS
3. Учні вважають, що я невпевнений у собі	0	1	2	3	4		SO
4. Я можу розізлитися без причини	0	1	2	3	4		OD
5. Я доступно пояснюю навчальний матеріал	0	1	2	3	4		DC
6. Якщо учні з чимось не згодні, я обговорюю це з ними	0	1	2	3	4		CS
7. Я нерішучий	0	1	2	3	4		SO
8. Я швидко стаю роздратованим	0	1	2	3	4		OD
9. Я можу зацікавити учнів своїм предметом	0	1	2	3	4		DC
10. Я із задоволенням пояснюю учням незрозумілий матеріал по декілька разів	0	1	2	3	4		CS
11. Я часто буваю безпорадним	0	1	2	3	4		SO
12. Я гніваюсь, коли учні порушують дисципліну	0	1	2	3	4		OD
13. Я помічаю усе, що робиться в класі	0	1	2	3	4		DC
14. Я дослухаюся до кожного учня	0	1	2	3	4		CS
15. Мені важко зробити так, щоб в класі був порядок	0	1	2	3	4		SO
16. Мені складно співчувати учням	0	1	2	3	4		OD
17. Я – справжній лідер	0	1	2	3	4		DC
18. Я не гніваюсь, коли учні щось не розуміють	0	1	2	3	4		CS
19. Я не знаю, що робити, коли учні зривають урок	0	1	2	3	4		SO
20. Я часто конфліктую з учнями	0	1	2	3	4		OD
21. Мою поведінку легко спрогнозувати	0	1	2	3	4		DC
22. Я здатен до співчуття	0	1	2	3	4		CS
23. Учні нерідко насміхаються з мене	0	1	2	3	4		SO
24. Я часто глузую з учнів (висміюю їх)	0	1	2	3	4		OD
25. Я завжди прийду на допомогу	0	1	2	3	4		CD
26. На моїх уроках учні часто займаються особистими справами	0	1	2	3	4		SC
27. Я вважаю, що учні мене обманюють	0	1	2	3	4		OS
28. Я дуже вимогливий	0	1	2	3	4		DO
29. Я – справжній друг	0	1	2	3	4		CD
30. На мене легко впливати	0	1	2	3	4		SC
31. Я вважаю, що учні нічого не знають	0	1	2	3	4		OS

³⁰ Зазначає лише психолог або фахівець, що опрацьовує результати опитування

32. На моїх уроках панує тиша	0	1	2	3	4	DO
33. Мені можна довіряти	0	1	2	3	4	CD
34. Я дозволяю учням ходити по класу і по коридору під час уроку	0	1	2	3	4	SC
35. Я нерідко принижую учнів	0	1	2	3	4	OS
36. Мої завдання для учнів завжди складні	0	1	2	3	4	DO
37. У мене гарне почуття гумору	0	1	2	3	4	CD
38. Я дозволяю учням не відвідувати мої уроки	0	1	2	3	4	SC
39. Я вважаю, що учні не можуть добре виконати мої завдання	0	1	2	3	4	OS
40. Щоб отримати гарну оцінку, треба знати дуже багато	0	1	2	3	4	DO
41. Я нерідко жартую на уроках	0	1	2	3	4	CD
42. У учнів багато вільного часу на моїх уроках	0	1	2	3	4	SC
43. Я часто чимось незадоволений	0	1	2	3	4	OS
44. Я суворий в оцінюванні знань	0	1	2	3	4	DO
45. Я можу створити затишну атмосферу на моїх уроках	0	1	2	3	4	CD
46. Я дуже добрий	0	1	2	3	4	SC
47. Я не викликаю довіри в учнів (учні мені не довіряють)	0	1	2	3	4	OS
48. Учні мене не бояться	0	1	2	3	4	DO

Обробка результатів: Підраховується сума балів за усіма шкалами, яка ділиться на 6, тим самим отримуємо середнє значення за кожним із видів міжособистісної взаємодії педагога:

1. Σ Лідерство (DC) / 6 = _____
2. Σ Розуміння, емпатійність (CS) / 6 = _____
3. Σ Невпевненість (SO) / 6 = _____
4. Σ Звинувачення, осуд (OD) / 6 = _____
5. Σ Товариськість, підтримка (CD) / 6 = _____
6. Σ Делегування відповідальності учням (SC) / 6 = _____
7. Σ Незадоволеність (OS) / 6 = _____
8. Σ Вимогливість (DO) / 6 = _____

Шкала саморозкриття педагога у спілкуванні

(The Teacher Self-Disclosure Scale, J.L. Cayanus, M.M. Martin, 2008)

Опитувальник, що складається із 14 тверджень, спрямованих на оцінку учнями (студентами) рівня саморозкриття тобто розкритості у спілкуванні педагогів, з якими взаємодіють під час навчання. Визначаються результати за трьома шкалами: кількість (як часто?), відповідність (наскільки доречно?) і негативізм (чи є лише добре?). Респонденти оцінюють кожне твердження за 7-бальною шкалою, від 1 (1 – абсолютно не згоден) до 7 (цілком погоджуюсь). Середні значення за шкалами: кількість (16,26), відповідність (24,43) та негативізм (24,08).

Інструкція: Напишіть Прізвище та Ім'я свого вчителя. Оцініть за 7-бальною шкалою, від 1 (1 – абсолютно не згоден) до 7 (цілком погоджуюсь) його стиль ведення уроків, наскільки кожне твердження можна вважати таким, що стосується саме його. Обведіть відповідь кружечком.

Текст опитувальника:

1. Цей вчитель завжди має власну думку щодо різних життєвих ситуацій

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

2. Цей вчитель відкрито говорить, що йому подобається, а що – ні

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

3. Цей вчитель розповідає нам своє бачення подій, що відбуваються довкола

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

4. Цей вчитель говорить нам про свої політичні погляди та свою громадянську позицію

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

5. Цей вчитель на власному прикладі демонструє важливість певних тем, які ми вивчаємо

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

6. Щодо кожної теми, яку ми вивчаємо, вчитель висловлює власну думку

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

7. Пояснення теми вчителем можуть відрізнятися від тих, що наведені у підручнику, але вони більш доступні та зрозумілі

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

8. Вчитель може навести цікаві приклади для пояснення матеріалу та на власному прикладі розповісти як він вивчав дану тему

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

9. Цей вчитель пов'язує тему, що ми вивчаємо із раніше вивченим матеріалом, як на його уроці, так і на інших предметах

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

10. Емоції цього вчителя частіше негативні, ніж позитивні

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

11. Цей вчитель часто погано себе почуває

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

12. Цей вчитель часто негативно налаштований до учнів і не приховує свого ставлення

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

13. Цей вчитель невпевнений у собі

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

14. Цей вчитель часто наводить приклади, що викликають негативні емоції, відразу

Абсолютно не згоден	1	2	3	4	5	6	7	Цілком погоджуюсь
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

Обробка результатів: підраховуються бали за кожною шкалою окремо та обчислюється загальна сума балів. Чим вищий показник за сумою балів, тим відкритішим у взаємодії з учнями є педагог, тим більш він розкутий у спілкуванні.

Шкала «Кількість». Пункти: 1,2,3,4

Шкала «Відповідність». Пункти: 5,6,7,8,9

Шкала «Негативізм». Пункти: 10,11,12,13,14.

Кількість балів за кожною шкалою порівнюється із середніми значеннями, наведеними вище.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»

Опис методики. Опитувальник "Стиль саморегуляції поведінки" (ССПМ) був створений в 1988 році в Психологічному інституті РАО в лабораторії психології саморегуляції (В.І. Моросанова) і придатна як для наукових досліджень, так і як інструмент практичної діагностики різних аспектів індивідуальної саморегуляції. Твердження опитувальника побудовані на типових життєвих ситуаціях і безпосередньо не пов'язані зі специфікою конкретної професійної або учбової діяльності. Мета методики полягає у діагностиці розвитку індивідуальної саморегуляції і її індивідуального профілю, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей, тобто гнучкості і самостійності. Опитувальник ССПМ складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала "Загальний рівень саморегуляції" (РС), яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини. Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень в кожній), виділених відповідно до основних регуляторних процесів: планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінки результатів (Ор), а також і регуляторно-особистісних властивостей: гнучкості (Г) і самостійності (С).

Опис шкал:

Шкала "Планування" (Пл) характеризує індивідуальні особливості постановки цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності. Високі показники за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку

реалістичні, деталізовані, ієрархічні та стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно. У досліджуваних з низькими показниками за цією шкалою потреба в плануванні розвинена слабо, людина часто змінює власні цілі, поставлена мета діяльності рідко буває досягнута, а планування життєвих перспектив малореалістичне. Такі досліджувані вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі ставлять ситуативно і зазвичай несамотійно.

Шкала "Моделювання" (М) дозволяє діагностувати індивідуальну здатність до моделювання, зокрема педагогічних ситуацій. Досліджувані з високими показниками за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що виявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідності отриманих результатів прийнятим цілям. У досліджуваних з низькими показниками за даною шкалою слабо сформовані процеси моделювання, що призводить до неадекватної оцінки значущих внутрішніх умов і зовнішніх обставин та виявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими змінами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких досліджуваних часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що також часто призводить до невдач.

Шкала "Програмування" (Пр) діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. Високі показники за цією шкалою говорять про потребу продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, що сформувалася у людини, про деталізованість і розгорнутість програм, що розробляються. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. При невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийнятного для людини результату. Низькі показники за шкалою програмування свідчать про невміння і небажання людини продумувати послідовність своїх дій. Такі люди вважають за краще діяти імпульсивно, вони не можуть самостійно сформувати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діючи шляхом проб і помилок.

Шкала "Оцінювання результатів" (Ор) характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки досліджуваним себе і результатів своєї діяльності і поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що привели до цього, гнучко адаптуючись до змінених умов. При низьких показниках за цією шкалою досліджуваний не помічає своїх помилок, некритичний до своїх дій. Дана шкала особливо актуальна у контексті нашого дослідження, оскільки саме оцінювання результатів

діяльності, як власної, так і інших людей, впливає на ставлення студентів до навчання, їхню навчальну діяльність в цілому.

Шкала "Гнучкість" (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто вміння перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. Досліджувані з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність всіх регуляторних процесів. При виникненні обставин такі досліджувані легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки. Гнучкість регуляторики дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризиків. Досліджувані з низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічній, мінливих обставинах відчують себе невпевнено, насилу звикають до змін способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значущі умови, оцінити неузгодження отриманих результатів з метою діяльності і внести корекції.

Шкала "Самостійність" (С) характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, її здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Досліджувані з низькими показниками за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок оточуючих. За відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають проблеми у саморегуляції поведінки та діяльності.

Опитувальник в цілому працює як єдина *шкала "Загальний рівень саморегуляції" (РС)*, яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Досліджувані з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, усвідомлено ставлять свої цілі та свідомо їх досягають. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вищий загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше за людина оволодіває новим видом активності, впевненіше відчуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніші її успіхи в звичних видах діяльності. У досліджуваних з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих. Відповідно, успішність оволодіння новим виглядом діяльності залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог певного виду активності.

Інструкція: оцініть кожне твердження за шкалою: так, мабуть, що так, мабуть, що ні, ні.

Текст методики:

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто спізнююся
4. Дотримуюся девізу "Вислухай пораду, але зроби по-своєму"
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій
6. Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю
7. Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що не вистачило 1-2 днів для підготовки
8. Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра
9. Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди
11. Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей
13. Я не вважаю себе людиною, життєвим принципом якої є "Сім разів відміряй, один раз відріж"
14. Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують
15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє
16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково
17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок
18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти
21. Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей
22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати
23. У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту
24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів
25. Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя

26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це зазнаю невдач
27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті
28. Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану
29. Перш ніж з'ясовувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту
30. У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно
31. Не люблю розповідати комусь про свої плани, рідко дотримуюся чужих порад
32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати засоби для перемоги
33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність
34. Намагаюся завжди враховувати думку друзів про себе та свою роботу
35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці
36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації
37. Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови її виконання і супутніх обставин
38. Рідко кидаю розпочату справу, не завершивши її
39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття
40. Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії
41. Про мене кажуть, що я не вмію відокремити головне від другорядног
42. Я не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет
43. Якщо в роботі не вдалося досягти якості, яка мене влаштовує, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо
44. Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю ще вжиті заходи і результати
45. Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві
46. Зазвичай різко реагую на зауваження, намагаюся думати і робити все по-своєму.

Обробка результатів:

Регуляторні шкали	Відповіді, що співпадають з ключем
	Так, мабуть, що так
Планування	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36
Моделювання	11, 37
Програмування	12, 20, 25, 29, 38, 43
Оцінювання результатів	30, 44
Гнучкість	2, 11, 25, 35, 36, 45
Самостійність	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46
Загальний рівень саморегуляції	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46

Регуляторні шкали	Відповіді, що співпадають з ключем
	Ні, впевнений, що ні
Планування	15, 42
Моделювання	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Програмування	5, 9, 32
Оцінювання результатів	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість	16, 18, 43
Самостійність	34
Загальний рівень саморегуляції	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Регуляторні шкали	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	<3	4-6	>7
Моделювання	<3	4-6	>7
Програмування	<4	5-7	>8
Оцінювання результатів	<3	4-6	>7
Гнучкість	<4	5-7	>8
Рівень саморегуляції	<23	24-32	>33

Методика «Стиль педагогічного спілкування» (Н.Г. Фетіскін, В.В. Козлов)

Опис методики. Дана методика спрямована на вивчення стилів педагогічного спілкування, зокрема: Диктаторський «Монблан», Неконтактний «Китайська стіна», Диференційована увага «Локатор», Гіпореклексивний «Тетерів», Гіперрефлексивний «Гамлет», Негнучкого реагування «Робот», Авторитарний «Я сам», Активної взаємодії «Союз».

Інструкція: Читаючи кожне з питань тесту, відзначаєте символом "+", якщо можете з ними погодитися, і символом "-", якщо даєте негативну

відповідь. Від ступеня об'єктивності відповідей залежить і ступінь достовірності результатів тестування.

Текст методики:

1. Чи потребуєте ретельної підготовки до уроку навіть за неодноразово пройденої теми?
2. Чи віддаєте перевагу логічному викладу матеріалу емоційній розповіді?
3. Чи хвилюєтеся ви перед тим, як опинитися віч-на-віч з класом?
4. Чи подобається вам під час пояснення навчального матеріалу перебувати за вчительським столом (на кафедрі)?
5. Чи часто ви використовуєте методичні прийоми, які успішно застосовувалися вами раніше і давали позитивні результати?
6. Чи дотримуєтеся ви заздалегідь спланованої схеми уроку?
7. Чи часто ви по ходу уроку включаєте в нього спонтанні приклади, ілюструєте сказане свіжим випадком, свідком якого були самі?
8. Чи залучаєте до обговорення теми уроку усіх учнів?
9. Чи прагнете ви розповісти якомога більше по темі, незважаючи на особистості учнів?
10. Чи часто вдається вам вдало пожартувати в ході уроку?
11. Чи пояснюєте ви навчальний матеріал, не відриваючись від своїх записів (конспектів)?
12. Виводить вас з рівноваги непередбачена реакція аудиторії (шум, гул, пожвавлення і т.п.) серед учнів?
13. Чи потребуєте ви 5-8 хвилин щоб встановити порушений контакт з аудиторією і знову привернути до себе увагу учнів?
14. Чи підвищуєте ви голос, робите паузу, якщо відчуєте не увагу до себе з боку учнів під час уроку?
15. Чи прагнете ви, поставивши полегічне питання, самостійно на нього відповісти?
16. Чи дозволяєте учням під час пояснення вами навчального матеріалу ставити запитання?
17. Під час уроку забуваєте ви про те, хто вас слухає?
18. Чи є у вас звичка вибирати серед учнів в класі дві - три особи і стежити за їх емоційними реакціями?
19. Чи дратують вас скептичні посмішки учнів?
20. Чи помічаєте ви під час уроку зміни в настрої учнів?
21. Чи заохочуєте ви учнів вступати з вами в діалог під час пояснення теми уроку?
22. Чи відповідаєте ви відразу ж на репліки учнів?
23. Чи використовуєте ви одні і ті ж жести для підкріплення своїх фраз незалежно від ситуації?
24. Ви захоплюєтеся ви монологом настільки, що вам не вистачає відведеного за планом уроку часу?

25. Чи відчуваєте ви себе після уроків втомленими настільки, що не в змозі повторити їх в цей же день ще раз (наприклад у другу зміну чи на іншій роботі)?

Обробка результатів:

Підрахуйте число збігів плюсів і мінусів відповідно до наведеними нижче ключем і визначте свою тенденцію. Якщо загальна сума збігів складе 80% від усіх пунктів по одній моделі спілкування, можете вважати виявлену схильність стійкою.

Моделі спілкування	№ питань	
	Так "+"	Ні "-"
Диктаторська "Монблан"	4, 6, 11, 15, 17, 23	1, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24
Неконтактна "Китайська стіна"	9, 11, 13, 14, 15	1, 7, 8, 12, 16, 18, 19, 20, 21.
Диференційована увага "Локатор"	10, 14, 18, 20, 21	2, 4, 6, 13, 15, 17, 23
Гіпореклексивна "Тетерів"	9, 11, 15, 17, 23, 24	8, 12, 16, 19, 20, 21, 22
Гіперрефлексивна "Гамлет"	3,12,14,18,19,20,22,25	2, 5, 6, 11, 13, 23
Негнучкого реагування "Робот"	1, 2, 5, 6, 13, 15, 23	7, 8, 9, 11, 16, 21, 24
Авторитарна "Я сам (а)"	5, 10, 14, 15, 18, 24	2, 8, 16, 21
Активної взаємодії "Союз"	7, 8, 10, 16, 20, 21, 22	1, 2, 4, 5, 6, 11, 13, 15, 17, 23.

Інтерпретація результатів:

Модель дикторська ("Монблан"). Педагог ніби відсторонений від тих, яких навчають, він панує над ними, перебуваючи в царстві знань. Жодної особистісної взаємодії. Педагогічні функції зведені до інформаційного повідомлення. Як наслідок: відсутність психологічного контакту, безініціативність і пасивність учнів.

Модель неконтактна ("Китайська стіна") дуже близька за своїм змістом до першої. Відмінність з тому, що між педагогом і учнем існує слабкий зворотний зв'язок через довільно і ненавмисно зведені бар'єри спілкування. У ролі такого бар'єру можуть виступати відсутність бажання до співпраці з будь-якої сторони, інформаційний, а не діалоговий характер занять, мимовільне підкреслення педагогом свого статусу, поблажливе ставлення до студентів. Як наслідок: слабка взаємодія з учнями, а з їх боку - байдуже ставлення до педагога.

Модель диференційованої уваги ("Локатор") базується на вибіркових відносинах з учнями. Педагоги орієнтовані не на весь склад аудиторії, а лише на частину, наприклад на талановитих, слабких, лідерів або аутсайдерів. У спілкуванні педагог концентрує на них свою увагу. Як наслідок: порушується цілісність акту взаємодії в системі "педагог-колектив", вона підміняється фрагментарністю ситуативних контактів.

Модель гіпорефлексивна ("Тетерів") полягає в тому, що педагог в спілкуванні як би замкнтий в собі: його мова здебільшого монологічна. Він чує лише самого себе і ніяк не реагує на слухачів. Такий педагог проявляє емоційну глухоту до оточуючих. Як наслідок: практично відсутня взаємодія між учнем та вчителем, а навколо останнього утворюється поле психологічного вакууму. Сторони процесу спілкування існують ізольовано один від одного, навчально-виховна взаємодія поставлена формально.

Модель гіперрефлексивна ("Гамлет") протилежна за психологічним змістом попередній. Педагог стурбований не стільки змістовною стороною взаємодії, скільки тим, як він сприймається оточуючими. Міжособистісні відносини набувають для нього домінуючого значення. Він гостро реагує на нюанси психологічної атмосфери в середовищі учнів, приймаючи їх на свій рахунок. Такий педагог подібний оголеному нерву. Як наслідок: загострена соціально-психологічна чутливість педагога, що зумовлює неадекватні реакції на репліки і дії аудиторії. У такій моделі кермо влади може виявитися в руках у учнів, а педагог займає пасивну позицію.

Модель негнучкого реагування ("Робот"). Взаємини педагога з учнями будуються за жорсткою програмою, де чітко витримуються цілі і завдання заняття, дидактично виправдані методичні прийоми, мають місце бездоганна логіка викладу і аргументація фактів, але педагог не гнучкий, не пристосовується до ситуації спілкування, не враховує педагогічні реалії, склад і психологічний стан учнів, їх вікові та етнічні особливості. Як наслідок: низький ефект соціальної взаємодії.

Модель авторитарна («Я – сам»). Навчальний процес повністю фокусується на педагогу. Він - головна і єдина дійова особа. Від нього виходять питання і відповіді, судження і аргументи. Практично відсутня творча взаємодія між ним і аудиторією. Особиста ініціатива з боку учнів заперечується. Як наслідок: виховується безініціативність, втрачається творчий характер навчання, спотворюється мотиваційна сфера пізнавальної активності учнів.

Модель активної взаємодії ("Союз"). Педагог постійно знаходиться в діалозі з учнями, тримає їх в мажорному настрої, заохочує ініціативу, легко схоплює зміни в психологічному кліматі колективу і гнучко реагує на них. Переважає стиль дружньої взаємодії зі збереженням рольової дистанції. Навчальні, організаційні, етичні та інші проблеми творчо вирішуються спільними зусиллями. Така модель найбільш продуктивна у взаємодії вчителя з учнями.

Методика «Стиль педагогічного спілкування»

(А. Майський, Є. Ковальова)

Опис методики. Методика розроблена А. Майським і Є. Ковальовою під керівництвом Р.Овчарової і спрямована на виявлення стилю педагогічного спілкування: авторитарного, демократичного та ліберального.

Інструкція: Уважно прочитайте питання. Виберіть найкращий варіант відповіді.

Текст методики.

1. Чи вважаєте ви, що дитина повинна:
 - а) ділитися з Вами своїми думками, почуттями;
 - б) говорити Вам тільки те, що вона сама захоче;
 - в) залишати свої думки і переживання при собі;
2. Якщо Ваша дитина взяла у іншої дитини без дозволу іграшку, олівець, то Ви:
 - а) довірливо з нею говорите і надасте можливість самій прийняти рішення;
 - б) діти самі розберуться в своїх проблемах;
 - в) сповістіть про це всіх дітей і змусите повернути взяте з вибаченнями;
3. Рухлива, метушлива, іноді недисциплінована дитина на занятті була зосереджена, акуратна, і добре виконала завдання, як ви вчините:
 - а) похвалите і всім дітям покажете її роботу;
 - б) проявите зацікавленість, з'ясуєте, чому так добре вийшло сьогодні;
 - в) скажете їй: «Завжди б так займалася».
4. Учень при вході в клас не привітався. Як Ви вчините:
 - а) змусите його привітатися;
 - б) не звернете на нього уваги;
 - в) відразу ж почнете з ним спілкування, не помічаючи його вчинку.
5. Діти спокійно займаються. У Вас є вільна хвилина. Що Ви робитимите:
 - а) спокійно, не втручаючись, спостерігатимите, як вони спілкуються і працюють;
 - б) допоможете, підкажете, зробите зауваження.
 - в) продовжите займатися своїми справами (записи, підготовка).
6. Яка точка зору здається Вам правильною:
 - а) почуття, переживання дитини ще поверхневі, швидко проходять, і на них не варто звертати уваги;
 - б) емоції дитини, його переживання - це важливі фактори, з їх допомогою можна ефективно навчати і виховувати;
 - в) почуття дитини - дивні, переживання її значимі, до них треба ставитися дбайливо, з великим тактом.
7. Ваша ключова позиція в роботі з дітьми:
 - а) дитина слабка, нерозумна, недосвідчена, і тільки дорослий може і повинен навчити її і виховати;
 - б) у дитини багато можливостей для саморозвитку, дорослий повинен максимально підвищувати активність самої дитини;

в) дитина розвивається некеровано, знаходиться під впливом спадковості і сім'ї, тому головне завдання, щоб вона була здорова, нагодована та не порушувала дисципліни.

8. Як Ви поставитеся до активності дитини:

а) позитивно, без неї неможливий повноцінний розвиток;

б) негативно - вона часто заважає цілеспрямовано і планово вести навчання і виховання;

в) позитивно, але тільки тоді, коли активність контролюється педагогом.

9. Учень не захотів виконувати завдання під приводом, що він вже робив це вдома, - ваші дії? –

а) сказали б «ну і не треба»;

б) змусили б виконати роботу;

в) запропонували б виконати завдання.

10. Яка позиція, на вашу думку, правильна:

а) дитина повинна бути вдячною дорослим за турботу про неї;

б) якщо дитина не усвідомлює турботу дорослих про неї, не цінує, то це її власна справа, коли-небудь пошкодує;

в) вихователь повинен бути вдячний дітям за їхню довіру і любов.

Обробка результатів:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	2	3	2	2	3	1	2	3	1	2
б	3	1	3	1	2	2	3	1	2	1
в	1	2	1	3	1	3	1	2	3	3

25-30 балів – тенденція до демократичного стилю

20-24 балів – тенденція до авторитарного стилю

10-19 балів – тенденція до ліберального стилю

Інтерпретація результатів:

Демократичний стиль виховання.

Дорослі, які декларують цей тип спілкування, шанобливо ставляться до дітей, намагаються налагодити емоційний контакт, враховують індивідуальні особливості дітей, роз'яснюють конкретну ситуацію, переконують чому, в силу яких причин необхідно виконати ту чи іншу вимогу. У таких дорослих в спілкуванні з дітьми переважають позитивні оцінки, життєстверджуючий оптимістичний стиль. Вони виховують організованість, дисциплінованість, що не обмежує самостійності, не пригнічує активності дітей. Демократичний стиль виховання найбільш продуктивний у вихованні особистості дитини. У дітей формується почуття власної гідності.

Авторитарний стиль виховання.

Авторитарні дорослі вимагають від дітей сліпого і беззаперечного підпорядкування, виключають будь-яке пояснення, аргументацію, зловживають негативними оцінками. Рівень вимог і контроль за поведінкою дітей надвисокі. При такому типі виховання строгість і покарання - основні педагогічні засоби. В результаті формується слухняна, але пасивна дитина. Загальні риси дітей при такому вихованні - занижена самооцінка, невпевненість у собі.

Ліберальний тип виховання.

Ліберальні дорослі майже не контролюють дії дітей, все дозволяють, не пред'являють часом навіть елементарних вимог, за винятком, можливо, тих випадків, коли виникає загроза життю, фізичної травми дитини. Зовні привабливе, насправді таке ставлення свідчить про байдужість до життя дитини. Такий тип виховання формує в дитині вседозволеність і байдужість до іншої людини. Дитина звикає не замислюватися над почуттями інших, тому що сама обділена увагою.

Діагностика ефективності педагогічних комунікацій (модифікований варіант анкети О.О. Леонтьєва)

Опис методики: Діагностична мета методики полягає у визначенні «аудиторної атмосфери», активності, вираженості пізнавального інтересу учнів, а також деяких проявів стилю педагогічної діяльності.

Інструкція: Експертам, які мають досвід спілкування з аудиторією, пропонується карта комунікативної діяльності. Кожен експерт працює незалежно, після чого знаходиться усереднена оцінка. Оцінку слід проводити за пропонованою шкалою, а при обговоренні спробувати обґрунтувати, які дії педагога викликали ті чи інші оцінки.

Текст методики:

1.	Доброзичливість	7 6 5 4 3 2 1	Недоброзичливість
2.	Зацікавленість	7 6 5 4 3 2 1	Байдужість
3.	Заохочення ініціативи учнів	7 6 5 4 3 2 1	Заперечення ініціативи учнів
4.	Відкритість, автентичність, щирість у спілкуванні з учнями	7 6 5 4 3 2 1	Закритість, прагнення триматися за свою соціальну роль, страх втрати авторитету
5.	Керівництво класом на демократичних засадах	7 6 5 4 3 2 1	Керівництво класом на ліберальних засадах
6.	Гнучкість у спілкуванні та вирішенні конфліктів	7 6 5 4 3 2 1	Ригідність, складність переключення з однієї діяльності на іншу
7.	Індивідуальний підхід у спілкуванні	7 6 5 4 3 2 1	Відсутність індивідуального підходу у спілкуванні

Обробка та інтерпретація результатів:

Підраховується усереднена експертна оцінка. Діапазон цих оцінок може коливатися від 49 до 7 балів. На основі середньої оцінки експертів робиться висновок про ступінь комунікативної ефективності.

Методика діагностики емпатії І.М. Юсупова

Опис методики. Емпатія визначається К. Роджерсом як усвідомлене співпереживання поточному емоційному станові іншої людини без утрати відчуття зовнішнього походження цього переживання, як «співчутливе» розуміння внутрішнього світу людини, як якщо б його було видно зсередини, а також, за словами Дж. Мід, це «здатність прийняти роль іншої людини», та використовувати цю здатність у спілкуванні.

Емпатія передбачає здатність проникати у світ переживань іншої людини, уміння розбиратися в емоційному станові оточуючих, здатність співчувати та співпереживати їм, розуміти чинники їх поведінки, емоційно відгукуватися на їхні переживання.

Володіти емпатією – означає бути відповідальною людиною, сильною та активною, у той же час бути чуйною та співчутливою. Важливою рисою емпатії є спрямованість на інтереси співрозмовника за відсутності домінування, уміння його безоціночно слухати.

Історично первинним значенням, включеним у поняття «емпатія», безпосередньо пов'язаним з етимологією слова, є «чуттєве входження» в об'єкти (стан людини, твір мистецтва, об'єкт природи тощо) з метою сприйняття, пізнання. Специфіка такого пізнання задається через надання йому сенсу гуманізації, одухотворення світу, що оточує людину, причому джерелом гуманізації є апеляція до почуттів людини, її естетичних здібностей і т. ін., тобто до того, що робить людину людиною в традиції протистояння раціоналізму та сцієнтизму. Для образного уявлення емпатії залучаються такі метафоричні описи, як здатність «прогулятися в черевиках», «улізти в шкіру» або «побачити ситуацію очима» іншого. Ці метафори насправді містять важливий елемент емпатичного процесу – поділ внутрішнього досвіду іншої людини.

У літературі описані канали емпатії, які показують значимість конкретного параметру в її структурі.

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття та мислення людини на розуміння сутності будь-якої іншої людини, на її стан, проблеми й поведінку. Це – спонтанний інтерес до іншого, що відкриває шляхи емоційного та інтуїтивного відображення партнера.

Емоційний канал емпатії характеризує здатність уходити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати. Емоційна чуйність стає засобом входження в енергетичне поле партнера. Зрозуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку та ефективно впливати на неї можливо тільки в разі, якщо сталося енергетичне підстроювання до партнера.

Інтуїтивний канал емпатії дозволяє людині передбачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. Згідно К. Роджерсу, бути в стані емпатії - означає увійти в особистий світ іншої людини та перебувати в ньому «як удома», постійну чутливість до мінливих переживань партнера по спілкуванню. Стан емпатії схожий на ситуацію, коли людина ніби тимчасово живе іншим життям, делікатно перебуває в ньому без оцінювання й осуду, сприймаючи те, що інший ледь усвідомлює. Однак при цьому відсутні спроби розкрити неусвідомлювані почуття, оскільки вони можуть виявитися такими, що травмують.

Дослідники емпатії відзначають її залежність від допоміжних здібностей, схожих з оцінкою та вираженням емоцій: умінням зрозуміти точку зору іншої людини, точно ідентифікувати емоції інших, відчувати ті чи інші відповідні емоції у відповідь на емоції інших, спілкуватися або діяти на основі цього внутрішнього досвіду.

Інструкція. Пропонуємо оцінити кілька тверджень. Ваші відповіді не будуть розцінюватися, як хороші або погані, тому просимо виявити відвертість. Над твердженнями не слід довго роздумувати. Достовірні відповіді ті, які першими прийшли в голову. Прочитавши в опитувальнику

твердження, відповідно до його номером відзначте у відповідному листі вашу думку під однією з градацій: «не знаю», «ніколи чи ні», «іноді», «майже завжди», «завжди або так». Жодне з тверджень пропускати не можна.

Текст методики.

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя видатних людей».
2. Дорослих дітей не дратує турбота старших.
3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед всіх музичних передач віддаю перевагу сучасній музиці.
5. Надмірну дратівливість і несправедливі закиди хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт межу двома особами.
8. Старі люди, як правило, дуже вразливі.
9. Коли я в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.
10. Роздратований стані моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на свою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди все батькам прощав, навіть якщо вони були неправі.
14. Якщо кінь погано тягне, її потрібно шмагати.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, немов це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Коли я бачу як підлітки або дорослі сваряться – я втручаюся.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.
19. Я довго спостерігаю за поведінкою птахів і тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми і книги можуть викликати сльози тільки у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом облич і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних собак і кішок.
23. Всі люди необгрунтовано озлоблені
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
25. Побачивши покалічену тварину я намагаюся їй чимось допомогти.
26. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.

28. Побачивши вуличну подію, я намагаюся не потрапляти в число свідків.

29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.

30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.

31. З скрутних, конфліктних ситуацій людина повинна виходити самостійно.

32. Якщо дитина плаче, на то є свої причини.

33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання і дивацтва людей похилого віку.

34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді замислені.

35. Безпритульних домашніх тварин слід знищувати.

36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я переводжу розмову на іншу тему.

Обробка результатів.

Назва шкали	Номер твердження
1 Емпатія з батьками	10, 13, 16
2 Емпатія з тваринами	19, 22, 25
3 Емпатія з людьми похилого віку	2, 5, 3
4 Емпатія з дітьми	26, 29, 32
5 Емпатія з героями художніх творів	9, 12, 15
6 Емпатія із незнайомими чи малознайомими людьми	21, 24, 27

Інтерпретація результатів.

Рівень емпатії	Кількість балів за шкалами	Кількість балів в цілому
Дуже високий	15	82-90
Високий	13-14	63-81
Середній	5-12	37-62
Низький	2-4	12-36
Дуже низький	0-1	5-11

Методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. В. Бойко

Опис методики:

В якості особливих форм емпатії виділяють:

- співпереживання - переживання співрозмовником тих же самих почуттів, які відчуває інша людина, ставлячи себе на її місце;

- співчуття - переживання через почуттів іншого.

Емпатична здатність особистості зростає з ростом життєвого досвіду.

Розрізняють три види емпатії:

емоційну емпатію, засновану на механізмах наслідування поведінки іншої людини;

когнітивну емпатію, що базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія);

предикативну емпатію, яка виявляється як здатність людини передбачати реакції іншого в конкретних ситуаціях.

Інструкція: Оцініть, чи властиві вам такі особливості, чи згодні ви з твердженнями (відповідь "так" або "ні")

Текст методики:

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, схильності, здібності.
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки знервованості, я зазвичай залишаюся спокійним.
3. Я більше вірю аргументам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами колег.
5. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо це потрібно.
6. Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую «близьку душу» в новій людині.
7. Я з цікавості зазвичай починаю розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в поїзді, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція - більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання або досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості - нетактовно.
11. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи того.
12. Я легко можу уявити себе будь-якою твариною, відчути її поведінку і стан.
13. Я рідко говорю про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.

15. Зазвичай за кілька днів я відчуваю: щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і очікування виправдовуються.

16. У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай намагаюсь уникати розмов про особисте.

17. Іноді близькі дорікають мене в черствості, неувважності до них.18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їм.

19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.

20. Чужий сміх зазвичай заражає мене.

21. Часто, діючи навмання, я, тим не менш, знаходжу правильний підхід до людини.

22. Плакати від щастя нерозумно.

23. Я здатний повністю злитися з коханою людиною, мовби розчинившись в ній.

24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.

25. Я мимоволі або з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх Людей.

26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.

27. Мені простіше підсвідомо відчути сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по поличках».

28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у кого-небудь з членів сім'ї.

29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.

30. У мене творча натура - поетична, артистична.

31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.

32. Я засмучуюсь, якщо бачу, що плаче людини.

33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я вважаю за краще перевести розмову на іншу тему.

35. Якщо я бачу, що у кого-то з близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.

36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Обробка результатів:

Підраховується число правильних відповідей по кожній шкалі, а потім визначається сумарна оцінка. Оцінки за кожною шкалою можуть варіювати від 0 до 6 балів і вказують на значимість конкретного параметра в структурі емпатії.

1. Раціональний канал емпатії: +1, +7, -13, +19, +25, -31;

2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32;

3. *Інтуїтивний канал емпатії*: -3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. *Установки, що сприяють емпатії*: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. *Проникаюча здатність в емпатії*: +5, -11, -17, -23, -29, -35;
6. *Ідентифікація в емпатії*: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Норми методики:

30 балів і вище - дуже високий рівень емпатії;

29-22 - середній;

21-15 - занижений;

менше 14 балів - дуже низький.

Інтерпретація результатів:

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення на сутність будь-якого іншого людини - на її стан, проблеми, поведінка. Це спонтанний інтерес до іншого, відкриває шляхи емоційного і інтуїтивного відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку чи мотивацію інтересу до іншого. Партнер привертає увагу своїм буттям, що дозволяє людині неупереджено виявляти його сутність.

Емоційний канал емпатії. Фіксується здатність входити в одну емоційну "хвилю" з оточуючими - співпереживати, бути спільником. Емоційна чуйність в даному випадку стає засобом "входження" в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку і ефективно впливати можливо тільки в тому випадку, якщо сталася емоційна підстроювання до того, хто емпатує. Співучасть і співпереживання виконують роль зв'язуючої ланки, провідника від людини до людини і назад.

Інтуїтивний канал емпатії. Бальна оцінка свідчить про здатність людини бачити поведінку партнерів, діяти в умовах браку об'єктивної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції формуються різні відомості про партнерів. Інтуїція менш залежить від стереотипів, ніж осмислене розуміння партнерів.

Установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, відповідно, полегшують або ускладнюють дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особистості, переконавши себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні настрої різко обмежують діапазон емоційної чуйності і емпатичного сприйняття.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Кожен з нас своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє словесно-емоційного обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрілості перешкоджає розкриттю і емпатичного розуміння.

Ідентифікація – ще одна необхідна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі зі переживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

3.2 Опитувальники автентичності та самоефективності педагогів

Методика дослідження самоефективності педагогів

(Teacher Self-Efficacy, R.Schwarzer, G.S. Schmitz, G.T. Daytner, 1999)

Інструкція: Прочитайте уважно кожне твердження та обведіть кружечком, який варіант відповіді характеризує саме Вас.

Твердження	Зовсім не вірно	Частково вірно	Переважно вірно	Цілком вірно
1. Я переконаний, що можу успішно викладати свій предмет навіть для найскладніших учнів	1	2	3	4
2. Я знаю, що можу підтримувати позитивні стосунками з батьками учнів, навіть коли виникають серйозні суперечки	1	2	3	4
3. Навіть якщо мені дуже складно, я впевнений, що зможу порозумітися із найскладнішими учнями	1	2	3	4
4. Із набуттям досвіду я все краще можу задовольняти потреби своїх учнів	1	2	3	4
5. Я можу зберігати самовладання та продовжувати урок навіть якщо учні намагаються його зірвати	1	2	3	4
6. Я впевнений у своїй здатності реагувати на потреби учнів, навіть за наявності моїх особистих проблем	1	2	3	4
7. Я позитивно впливаю як на академічний, так і на особистісний розвиток моїх учнів	1	2	3	4
8. Я можу впоратися із труднощами та продовжити вчити учнів на зважаючи на свої матеріальні проблеми	1	2	3	4
9. Я знаю, що можу мотивувати своїх учнів до участі у творчих проектах	1	2	3	4
10. Я можу використовувати в своїй роботі інноваційні методики навіть попри скептичне ставлення своїх колег	1	2	3	4

Сума балів _____

Обробка результатів:

Сума отриманих балів < 27 – низький рівень самоефективності

27-35 – середній рівень самоефективності

> 35 – високий рівень само ефективності

Шкала автентичності особистості

(The Authenticity Scale, A.M. Wood, P.A. Linley, 2008)

Інструкція: оцініть кожен пункт стосовно свого нинішнього стану та обведіть відповідну цифру.

Твердження	Не згоден абсолютно	Не згоден	Переважно не згоден	Складно відповісти	Переважно згоден	Згоден	Згоден дуже сильно
1. Я вважаю, що краще бути самим собою, ніж людиною, з якою усі хочуть спілкуватися	1	2	3	4	5	6	7
2. Я не знаю, що зараз насправді відчуваю	1	2	3	4	5	6	7
3. Я стурбований думкою про себе інших людей	1	2	3	4	5	6	7
4. Я зазвичай роблю те, що мені кажуть інші	1	2	3	4	5	6	7
5. Я завжди відчуваю потребу зробити так, як того чекають від мене інші	1	2	3	4	5	6	7
6. Я залежний від думки інших людей	1	2	3	4	5	6	7
7. Я відчуваю, що погано знаю і розумію себе	1	2	3	4	5	6	7
8. Я завжди відстоюю свою думку	1	2	3	4	5	6	7
9. Я ніколи не зраджую своїм переконанням	1	2	3	4	5	6	7
10. Я відчуваю втрату власного «Я»	1	2	3	4	5	6	7
11. Я живу згідно із власними цінностями та переконаннями	1	2	3	4	5	6	7
12. Я негативно ставлюсь до себе	1	2	3	4	5	6	7

Обробка результатів:

Не-обмеженість іншими – 3, 4, 5, 6;

Знання і прийняття себе – 2, 7, 10, 12;

Автентичний самовираз – 1, 8, 9, 11.

Загальний бал і показник автентичності

Опитувальник автентичності

(The Authenticity Inventory, AI-3, M.H. Kernis, B.M. Goldman, 2006)

Інструкція: Прочитайте уважно кожне твердження та обведіть кружечком, який варіант відповіді характеризує саме Вас.

Твердження	Зовсім не згоден	Не згоден	Складно сказати	Згоден	Цілком згоден
1. Я часто стурбований своїми почуттями	1	2	3	4	5
2. Я часто демонструю своє задоволення тим, що насправді мені не подобається	1	2	3	4	5
3. Щоб не трапилось, я чітко розумію, ким я є насправді	1	2	3	4	5
4. Я чітко розумію, що роблю для себе	1	2	3	4	5
5. Я хочу, щоб близькі розуміли мої сильні сторони	1	2	3	4	5
6. Я намагаюсь зрозуміти усі свої риси щоб сформувати цілісне уявлення про себе	1	2	3	4	5
7. Я відчуваю дискомфорт від усвідомлення своїх недоліків	1	2	3	4	5
8. Я часто погоджуюсь із іншими навіть якщо насправді маю іншу точку зору	1	2	3	4	5
9. Я чітко розумію, чому я щось роблю	1	2	3	4	5
10. Я готовий змінювати себе аби догодити іншим людям	1	2	3	4	5
11. Мені легко бути	1	2	3	4	5

інакшим, ніж я є насправді					
12. Я хочу, щоб близькі розуміли мої слабкі сторони	1	2	3	4	5
13. Мені складно критично оцінювати себе	1	2	3	4	5
14. Я не усвідомлюю свої неприємні думки та почуття	1	2	3	4	5
15. Я акцентую увагу на тому, наскільки сильно я турбуюсь про близьких	1	2	3	4	5
16. Мені складно прийняти свої поразки, а тому намагаюсь бачити лише їх позитивні наслідки	1	2	3	4	5
17. Я ідеалізую близьких мені людей, замість того, щоб приймати їх такими, якими вони є насправді	1	2	3	4	5
18. Я прошу близьких людей точно описати яким вони мене бачать	1	2	3	4	5
19. Я ігнорую свої неприємні думки та почуття	1	2	3	4	5
20. Я розумію, коли я є несправжнім	1	2	3	4	5
21. Я усвідомлюю свої негативні і позитивні якості	1	2	3	4	5
22. Близькі люди будуть вражені, коли дізнаються, яким я є насправді	1	2	3	4	5
23. Для мене важливо розуміти потреби та бажання близьких мені людей	1	2	3	4	5
24. Я хочу, щоб близькі знали мене справжнім, аніж тим, за кого я часто себе видаю (мій соціальний образ)	1	2	3	4	5
25. Я намагаюсь діяти відповідно до власних цінностей і переконань, навіть якщо вони критикуються іншими	1	2	3	4	5

26. Якщо я не погоджуюсь із близькою мені людиною, то зазвичай не демонструю цього	1	2	3	4	5
27. Я часто роблю те, чого не хочу аби не розчаровувати інших людей	1	2	3	4	5
28. Моя поведінка завжди відображає мої цінності	1	2	3	4	5
29. Я намагаюсь якнайкраще зрозуміти себе	1	2	3	4	5
30. Я намагаюсь позитивно сприймати себе, а не приймати до уваги мої негативні якості	1	2	3	4	5
31. Моя поведінка зазвичай відображає мої потреби та бажання	1	2	3	4	5
32. Я рідко коли «одягаю маску» при спілкуванні з іншими	1	2	3	4	5
33. Я витрачаю багато часу на досягнення цілей, важливих для інших людей, але не для мене	1	2	3	4	5
34. Я часто не розумію, що саме важливо для мене	1	2	3	4	5
35. Я намагаюсь блокувати усі думки про свою недосконалість	1	2	3	4	5
36. Я часто ставлю собі питання про сенс свого життя	1	2	3	4	5
37. Я часто занадто себе критикую	1	2	3	4	5
38. Я не розумію своїх мотивів і бажань	1	2	3	4	5
39. Я не сприймаю компліменти на свою адресу	1	2	3	4	5
40. Для мене дуже важливо, щоб інші розуміли ким я є насправді	1	2	3	4	5
41. Мені складно усвідомити усі свої	1	2	3	4	5

досягнення					
42. Коли хтось говорить про мої негативні якості, я намагаюсь швидко його зупинити	1	2	3	4	5
43. Близькі люди завжди можуть розраховувати на мене, незважаючи на моє справжнє ставлення до них	1	2	3	4	5
44. Мені дуже важливо бути відкритим і чесним у стосунках з іншими	1	2	3	4	5
45. Я намагаюсь у всьому бути щирим навіть якщо це має для мене негативні наслідки	1	2	3	4	5

Обробка результатів:

Усвідомлення: 1(R), 3, 4, 6, 9, 14 (R), 20, 21, 29, 34(R), 36(R), 38(R)

Об'єктивність: 7(R), 13(R), 16(R), 19(R), 30(R), 35(R), 37(R), 39(R), 41(R), 42(R)

Поведінка: 2, 8(R), 10(R), 11(R), 25, 27(R), 28, 31, 32, 33(R), 45

Орієнтація на стосунки: 5, 12, 15, 17(R), 18, 22(R), 23, 24, 26(R), 40, 43, 44

**** R – зворотній ключ**

Опитувальник автентичного лідерства

(Authentic Leadership Inventory, ALI, L.L. Neider, C.A. Schriesheim, 2011)

Інструкція: Прочитайте уважно кожне твердження та обведіть кружечком, який варіант відповіді характеризує саме Вас.

Твердження	Зовсім не згоден	Не згоден	Складно сказати	Згоден	Цілком згоден
1. Лідер чітко розуміє свої вимоги до інших	1	2	3	4	5
2. Лідер демонструє узгодженість між його переконаннями та діями	1	2	3	4	5
3. Лідер відкрито обговорює те, з чим він не згоден	1	2	3	4	5
4. Лідер розуміє свої здібності та можливості	1	2	3	4	5
5. Приймаючи рішення, лідер базується на	1	2	3	4	5

власних переконаннях					
6. Лідер уважно слухає різні точки зору перед тим, як прийняти рішення	1	2	3	4	5
7. Лідер демонструє, що він чітко розуміє свої сильні і слабкі сторони	1	2	3	4	5
8. Лідер відкрито поширює необхідну для підлеглих інформацію	1	2	3	4	5
9. Лідер не робить те, що суперечить його системі цінностей	1	2	3	4	5
10. Лідер аналізує велику кількість інформації перед тим як прийняти рішення	1	2	3	4	5
11. Лідер усвідомлює свій вплив на інших	1	2	3	4	5
12. Лідер чітко повідомляє свою точку зору іншим	1	2	3	4	5
13. Лідер діє відповідно до власних моральних стандартів	1	2	3	4	5
14. Лідер заохочує інших відкрито висловлювати свою точку зору	1	2	3	4	5

Обробка результатів:

Самоусвідомлення: 1, 4, 7

Реляційна прозорість: 3, 6, 11

Об'єктивність: 2, 8, 10, 12

Інтерналізовані моральні аспекти: 5, 9, 13, 14

Опитувальник майндфулнесс диспозиції або Шкала MAAS

(Mindful Attention Awareness Scale, K.W. Brown, R.M. Ryan, 2003)

Методика складається із 15 тверджень, призначених для оцінки вираженості ключової особливості диспозиційної майндфулнесс, а саме, здатності чітко усвідомлювати те, що відбувається з людиною у кожний конкретний момент у різних аспектах її повсякденного життя. Час виконання методики – 10 хвилин.

Інструкція: Нижче наведено твердження стосовно Вашого щоденного досвіду. Уважно прочитайте кожне з них, та позначте, наскільки воно **реально** стосується Вашого повсякденного життя. Обведіть кружечком відповідь.

1	2	3	4	5	6	
Практично завжди	Дуже часто	Часто	Іноді	Дуже рідко	Ніколи	
1. Я не відразу розумію, які емоції відчуваю	1	2	3	4	5	6
2. Я часто гублю речі через свою неуважність, через те, що відволікають на інші справи	1	2	3	4	5	6
3. Мені складно зосередитися на теперішньому, я зазвичай думаю про минуле і/або майбутнє	1	2	3	4	5	6
4. Зазвичай я йду дуже швидко, не роздивляючись деталі навколо себе	1	2	3	4	5	6
5. Я намагаюсь не помічати дискомфорт, живу на позитиві	1	2	3	4	5	6
6. Я погано запам'ятовую імена людей	1	2	3	4	5	6
7. Я часто дію автоматично, не усвідомлюючи деталей своєї діяльності	1	2	3	4	5	6
8. У мене так багато різних захоплень, що я не акцентую увагу на процесі їх виконання	1	2	3	4	5	6
9. Я настільки зосереджений на меті діяльності, що не маю часу вдаватися в деталі її реалізації	1	2	3	4	5	6
10. Я вважаю, що справжній професіонал повинен виконувати свою роботу «на автоматі»	1	2	3	4	5	6
11. Я помічаю, що одним вухом слухаю одну людину, а іншим – іншу, думаючи у цей час про своє	1	2	3	4	5	6
12. На роботу я йду традиційним маршрутом, не звертаючи уваги на погоду, вирази обличчя людей	1	2	3	4	5	6
13. Мене більше турбують минуле і майбутнє, ніж теперішнє	1	2	3	4	5	6
14. Мені складно зосередитись на чомусь одному	1	2	3	4	5	6
15. Я не приділяю уваги тому що і як я їм	1	2	3	4	5	6

Обробка результатів:

Результати за усіма твердженнями додаються та діляться на 15. Таким чином визначається середній показник за опитувальником.

Нормативні показники:

На вибірці дорослих $mean = 4,20$

На вибірці студентів $mean = 3,83$

Шкала Когнітивного та Емоційного Майндфулнесс (CAMS-R)

(Revised 12-item Cognitive and Affective Mindfulness Scale,

G.Feldman, A.Hayes, S.Kumar, 2007)

Одновимірна шкала, яка складається із 12-ти пунктів, спрямованих на вимірювання 4-х аспектів майндфулнесс у повсякденному житті – уваги, усвідомленості, фокусуванні на теперішньому та прийнятті (безоціночного ставлення).

Інструкція: Оцініть, наскільки кожне твердження близьке Вам саме **протягом минулих 30 днів**. Обведіть кружечком.

1 - Ніколи, рідко

2-Іноді

3-Часто

4-Практично завжди

1. Мені легко зосередитися на своїй діяльності	1	2	3	4
2. Я стурбований своїм майбутнім (R)	1	2	3	4
3. Я можу терпіти емоційний (душевний) біль	1	2	3	4
4. Я можу прийняти те, що не в силах змінити	1	2	3	4
5. Зазвичай я можу точно описати свої емоції та почуття	1	2	3	4
6. Я легко відволікаюсь від виконання діяльності (R)	1	2	3	4
7. Я часто думаю про своє минуле (R)	1	2	3	4
8. Я розумію, що стало причиною моїх емоцій	1	2	3	4
9. Я намагаюсь фіксувати усі свої думки	1	2	3	4
10. Я приймаю свої емоції та думки	1	2	3	4
11. Я можу зосередитися на теперішньому моменті	1	2	3	4
12. Я можу тривалий час зосереджуватися на чому одному	1	2	3	4

Обробка результатів: пункти 1,3,4,5,8,9,10,11,12 додаються за прямим ключем (1234), пункти 2,6,7 – за зворотнім (4321). Обраховується сума за усіма пунктами. Чим вищий сумарний бал – тим вищий рівень майндфулнесс.

Модифікований опитувальник саморозкриття С.Джурарда

С. Джурард (Jourard, S. M., 1926-1974) – представник гуманістичної психології, перший дослідник саморозкриття особистості у процесі спілкування. Найвідоміші праці: *Personal Adjustment (1958-1963)*, *The Transparent Self (1964-71)*, *Disclosing Man to Himself (1968)*; *Self-Disclosure (1971)*, and *Healthy Personality (1974)*.

Спілкування є єдиною можливою формою і засобом втілення саморозкриття. В контексті спілкування у саморозкритті можна виділити чотири взаємопов'язані аспекти: комунікативний, інтерактивний, перцептивний і рефлексивний. Комунікативний – відображає повідомлення,

передачу інформації від комунікатора до мішені саморозкриття; інтерактивний пов'язаний із метою процесу – розкриттям: комунікатор «розкриває» себе іншому (реципієнту), а реципієнт «відриває» іншого (комунікатора). Перцептивний аспект відображає сприймання суб'єктами один одного, а рефлексивний пронизує кожен аспект саморозкриття в цілому, а також виявляється на внутрішньоособистісному рівні у якості самоусвідомлення і саморозуміння.

Інструкція: Для кожної людини немає більш цікавої теми для розмови, ніж вона сама. Однак люди дуже відрізняються за прагненням розповідати про ті чи інші сторони свого життя. Ми вивчаємо ці відмінності. Запрошуємо Вас взяти участь в нашому дослідженні.

Бланк, який Ви бачите, має колонки з назвами «Мати», «Батько», «Друг», «Подруга», «Чоловік», «Колега», «Керівник». Виберіть людей, які найбільше підходять на дані ролі. Це повинні бути реальні люди з Вашого оточення. При цьому кожній з ролей повинна відповідати тільки одна людина. Якщо у Вашому оточенні немає людини, відповідній зазначеній ролі (наприклад, дружина), то закресліть це слово і напишіть «Кохана людина» або «Брат». Не можна вказувати одну і ту ж людину під двома ролями (наприклад, подруга і вона ж колега). Всі колонки повинні бути заповнені, не можна залишати порожньою жодну колонку. Якщо Вам необхідно, напишіть для пам'яті імена або ініціали.

Прочитайте кожен пункт в методиці і потім оцініть, наскільки повно Ви розповідаєте про це кожній людині з названих вище. Використовуйте для оцінки наступну шкалу:

- 0 балів - ніколи не розповідаю;
- 1 бал - розповідаю в загальних рисах;
- 2 бали - розповідаю повно і абсолютно відверто;
- X - даю не зовсім вірну або неправдиву інформацію про себе.

Якщо ця проблема Вас не хвилює, і Ви її ні з ким не обговорюєте, закресліть увесь рядок. Якщо така проблема існує, але Ви її ні з ким не обговорюєте, то поставте в всьому рядку нулі. Треба заповнити кожену клітинку таблиці.

Ви розповідаєте кому \	Матері	Батьку	Другу	Подрузі	Чоловіку або Дружині	Колізі	Керівнику	Σ
Про що...								
1. своє хоббі								
2. успіхи на роботі								
3. джерела своїх доходів								

4. свої чесноти								
5. свою зовнішність								
6. конфлікти у спілкуванні								
7. свої релігійні погляди								
8. свої уподобання в їжі								
9. конфлікти на роботі								
10. розподіл свого бюджету								
11. свої недоліки								
12. проблеми зі здоров'ям								
13. стосунки з рідними								
14. виховання дітей								
15. ставлення до мистецтва								
16. стосунки на роботі								
17. фінансові труднощі								
18. почуття, переживання								
19. сексуальний досвід								
20. стосунки з друзями								
21. ставлення до паління, алкоголю та наркотиків								
22. улюблені книги, фільми								
23. поточні справи на роботі і вдома								
24. ставлення до грошей								
25. життєві цілі і плани								
26. свої заняття спортом і дієти								
27. стосунки з представниками протилежної статі								

28.	ставлення до								
політики									

Сума

Шкали психологічного благополуччя (К. Ріфф в адаптації Т. Шевеленкової і П. Фесенко)

Опис методики. Психологічне благополуччя – це суб'єктивне самовідчуття цілісності і осмисленості індивідом свого буття, що загалом характеризує автентичність особистості. У концепції N.Bradburn психологічне благополуччя – це баланс, який досягається постійною взаємодією двох видів афектів: позитивного і негативного, різниця між ними є показником психологічного благополуччя і відображає загальне відчуття задоволеністю життям. К. Ріфф психологічне благополуччя розглядає як позитивне функціонування особистості, результат саморозвитку. Її концепція базується на тому, що особистісне зростання є необхідною умовою досягнення психологічного благополуччя. Аналізуючи і узагальнюючи наявні підходи до вивчення психологічного благополуччя, Л. Пергаменщик і М. Лепешинський приходять до висновку, що дане поняття характеризує галузь переживань і станів, властивих здоровій особистості. Т. Шевеленкова та П. Фесенко вважають, що на відміну від поняття психологічне здоров'я термін психологічне благополуччя за своїм змістом співвідноситься, насамперед, із екзистенційним переживанням людиною ставлення до власного життя». Автори підкреслюють, що психологічне благополуччя є суб'єктивною реальністю що характеризується як цілісністю та базується на інтегральній оцінці свого власного буття.

Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К.Ріфф призначений для вимірювання вираженості основних складових актуального психологічного благополуччя: позитивні стосунки, автономія, управління середовищем, особистісний ріст, цілі у житті, самоприйняття. Дана методика вимірює актуальне психологічне благополуччя, на відміну від благополуччя потенційного, що базується на гуманістичній парадигмі, але не операціоналізується жодним опитувальником.

Опитувальник є адаптованим варіантом англomовної методики The scales of psychological well-being (SPWB), розробленої К. Ріфф (1995 р.). Нині у західній психології використовуються декілька версій опитувальника, що містять 18, 24, 39, 42, 54, і 84 твердження. Найбільш поширеним є опитувальник із 18 тверджень (D Van Dierendonck, 2004; K.W. Springer, R.M. Hauser, 2006). У російськомовній адаптації використовуються методики, які складаються із 84 пунктів: у 2005 р. опитувальник був валідизований Т. Шевеленковою і Т. Фесенко (за основу валідизації прийнято варіант шкали, перекладений А. Абдраязковой), у 2007 р. валідизований Л.Пергаменщиком і

М.Лепешинським, а в 2011 р. Л.Жуковською та Е.Трошихіною адаптовано опитувальник, що містить 54 пункти.

Шкали опитувальника.

1. *Позитивне ставлення до інших людей* – вміння будувати довірливі стосунки, відкритість, здатність іти на компроміс задля підтримання відносин, виражена потреба в аффіліації. При низьких балах спостерігається ізольованість і соціальна фрустрація.

2. *Автономія* – самостійність, незалежність, вміння протистояти тиску більшості, оцінювати себе відповідно до особистих критеріїв. В адаптації методики Т. Шевеленковою і П. Фесенко було проведено факторний аналіз, згідно із яким виділено окремих фактор «Автономія», що цілком збігається із запропонованою К.Ріфф аналогічною шкалою.

3. *Управління середовищем* – розвинені організаторські здібності, високий самоконтроль, здатність до планування діяльності.

4. *Особистісне зростання* – здатність до саморозвитку, відкритість новому досвіду, бажання реалізувати власний потенціал.

5. *Цілі у житті* – відчуття осмисленості життя, орієнтованість на майбутнє, вміння планувати та організовувати власну активність задля досягнення поставлених цілей.

6. *Самоприйняття* – позитивне ставлення до себе, адекватна оцінка власного минулого, не схильність до самозвинувачень. В інтерпретації Т. Шевеленкової і П. Фесенко високі або нормативні значення за шкалою «самоприйняття» означають, що людина позитивно ставиться до себе, визнає і приймає свої як хороші, так і погані якості, позитивно оцінює своє минуле. Згідно із К.Ріфф самоприйняття характеризується безоціночним ставленням до себе, толерантністю та готовністю до сприймання нового досвіду.

Фактори, виділені в адаптованій версії Т. Шевеленкової і П. Фесенко:

1. *Автономія* – збігається із аналогічною шкалою оригінальної методики К.Ріфф.

2. *Баланс афекту* – негативна оцінка себе, своїх якостей і життя в цілому. Недостатня здатність підтримувати позитивні стосунки з оточуючими, невіра у власні сили, недооцінка своїх здібностей долати життєві перешкоди, засвоювати нові вміння та навички.

3. *Осмисленість життя* – наявність життєвих цілей і розуміння сенсу життя. Сьогодення та минуле сприймаються осмислено, сформована система цінностей та переконань, що забезпечують людині впевненість у власному майбутньому, своїх можливостях цілеспрямовано досягати поставленої мети.

4. *Людина як відкрита система* – виражена здатність засвоювати нову інформацію, сформований цілісний, реалістичний погляд на життя,

характерна відкритість новому досвіду, безпосередність і щирість переживань.

Інструкція: Запропоновані Вам твердження стосуються того, як Ви ставитеся до себе і свого життя. Ми пропонуємо Вам погодитися або не погодитися з кожним із запропонованих тверджень. Оберіть цифру, яка найкраще відображає ступінь Вашої згоди або незгоди з кожним твердженням:

Абсолютно не згоден	Не згоден	Більше не згоден	Більше згоден	Згоден	Цілком погоджуюся
1	2	3	4	5	6

Текст методики.

1. Більшість моїх знайомих вважають мене люблячою і відданою людиною.
2. Іноді я змінюю свою поведінку або образ мислення, щоб не виділятися.
3. Як правило, я вважаю себе відповідальним за те, як я живу.
4. Мене не цікавлять заняття, які принесуть результат у віддаленому майбутньому.
5. Мені приємно думати про те, що я зробив у минулому і сподіваюся зробити в майбутньому.
6. Коли я оглядаюся назад, мені подобається, як склалося моє життя.
7. Підтримка близьких стосунків пов'язана для мене із труднощами і розчаруваннями.
8. Я не боюся висловлювати свою думку, навіть якщо воно суперечить думці більшості.
9. Вимоги повсякденного життя часто пригнічують мене.
10. У принципі, я вважаю, що з часом дізнаюся про себе все більше і більше.
11. Я живу сьогоднішнім днем і не особливо замислююся про майбутнє.
12. У цілому я впевнений в собі.
13. Мені часто буває самотньо через те, що у мене мало друзів, з ким я можу поділитися своїми проблемами.
14. На мої рішення зазвичай не впливає те, що роблять інші.
15. Я не дуже вписуються в спільноту оточуючих мене людей.
16. Я належу до тих людей, яким подобається пробувати все нове.
17. Я намагаюся зосередитися на сьогоднішньому, тому що майбутнє майже завжди приносить якісь проблеми.
18. Мені здається, що багато хто з моїх знайомих досягли успіху в житті більше, ніж я.

19. Я люблю задушевні бесіди з рідними або друзями.
 20. Мене турбує те, що думають про мене інші.
 21. Я цілком контролюю свої повсякденні турботи.
 22. Я не хочу пробувати нові види діяльності - моє життя і так мене влаштовує.
 23. Моє життя має сенс.
 24. Якби у мене була така можливість, я б багато чого в собі змінив.
 25. Мені здається важливим бути хорошим слухачем, коли близькі друзі діляться зі мною своїми проблемами.
 26. Для мене важливіше бути в злагоді з самим собою, ніж отримувати схвалення оточуючих.
 27. Я часто відчуваю, що мої обов'язки пригнічують мене.
 28. Мені здається, що новий досвід, здатний змінити мої уявлення про себе і про навколишній світ, дуже важливий.
 29. Мої повсякденні справи часто здаються мені банальними і незначними.
 30. У цілому я собі подобаюся.
 31. У мене не так багато знайомих, готових вислухати мене, коли мені потрібно виговоритися.
 32. На мене чинять вплив сильні люди.
 33. Якби я був нещасний в житті, я зробив би ефективні заходи, щоб змінити ситуацію.
 34. Якщо замислитися, то з роками я не став набагато кращим.
 35. Я не дуже добре усвідомлюю, чого хочу досягти в житті.
 36. Я робив помилки, але все, що не робиться, - все на краще.
 37. Я вважаю, що багато отримую від друзів.
 38. Людям рідко вдається вмовити мене зробити те, чого я сам не хочу.
 39. Я непогано справляюся зі своїми фінансовими справами.
 40. На мій погляд, людина здатна рости і розвиватися в будь-якому віці.
- 21
41. Колись я ставив перед собою цілі, але тепер це здається мені марною тратою часу.
 42. Багато в чому я розчарований своїми досягненнями в житті.
 43. Мені здається, що у більшості людей більше друзів, ніж у мене.
 44. Для мене важливіше пристосуватися до оточуючих людей, ніж наодинці відстоювати свої принципи.
 45. Я засмучуюсь, коли не встигаю зробити все, що намічено на день.
 46. З віком я став краще розбиратися в житті, і це зробило мене сильнішим і компетентним.
 47. Мені подобається складати плани на майбутнє і втілювати їх в життя.
 48. Як правило, я пишаюся тим, який я, і який спосіб життя я веду.
 49. Оточуючі вважають мене чуйною людиною, у якого завжди знайдеться час для інших.

50. Я впевнений у своїх судженнях, навіть якщо вони йдуть врозріз із загальноприйнятою думкою.

51. Я вмію розраховувати свій час так, щоб все робити вчасно.

52. У мене є відчуття, що з роками я став краще.

53. Я активно намагаюся здійснювати плани, які складаю для себе.

54. Я заздрю способу життя багатьох людей.

55. У мене було мало теплих довірчих відносин з іншими людьми.

56. Мені важко висловлювати свою думку щодо спірних питань.

57. Я зайнята людиною, але я отримую задоволення від того, що справляюся зі справами.

58. Я не люблю опинятися в нових ситуаціях, коли потрібно змінювати звичний для мене спосіб поведінки.

59. Я не належу до людей, які поневіряються по життю без будь-якої мети.

60. Можливо, я ставлюся до себе гірше, ніж більшість людей.

61. Коли справа доходить до дружби, я часто відчуваю себе стороннім спостерігачем.

62. Я часто міняю свою точку зору, якщо друзі або рідні не згодні з нею.

63. Я не люблю будувати плани на день, тому що ніколи не встигаю зробити все заплановане.

64. Для мене життя - це безперервний процес пізнання і розвитку.

65. Мені іноді здається, що я вже зробив у житті все, що було можна.

66. Я часто прокидаюся з думкою про те, що жив неправильно.

67. Я знаю, що можу довіряти моїм друзям, а вони знають, що можуть довіряти мені.

68. Я не з тих, хто піддається тиску суспільства в тому, як себе вести і як мислити.

69. Мені вдалося знайти собі відповідне заняття і потрібні мені відносини.

70. Мені подобається спостерігати, як з роками мої погляди змінилися і стали більш зрілими.

71. Цілі, які я ставив перед собою, частіше приносили мені радість, ніж розчарування.

72. У моєму минулому були злети і падіння, але я не хотів би нічого змінювати.

73. Мені важко повністю розкритися в спілкуванні з людьми.

74. Мене турбує, як оточуючі оцінюють те, що я вибираю в житті.

75. Мені важко облаштувати своє життя так, як хотілося б.

76. Я вже давно не намагаюся змінити або поліпшити своє життя.

77. Мені приємно думати про те, чого я досяг у житті.

78. Коли я порівнюю себе зі своїми друзями і знайомими, то розумію, що я багато в чому кращий за них.

79. Ми з моїми друзями ставимося зі співчуттям до проблем один одного.

80. Я суджу себе виходячи з того, що я вважаю важливим, а не з того, що вважають важливим інші.

81. Мені вдалося створити собі таке житло і такий спосіб життя, які мені дуже подобаються.

82. Старого пса не навчили новим трюкам.

83. Я не впевнений, що мені варто чогось чекати від життя.

84. Кожен має недоліки, але у мене їх більше, ніж у інших.

Обробка результатів.

Ключ

Варіант відповіді	В прямих значеннях	В обернених значеннях
<i>Абсолютно не згоден</i>	1 бал	6 балів
<i>Не згоден</i>	2 бали	5 балів
<i>Більше не згоден</i>	3 бали	4 бали
<i>Більше згоден</i>	4 бали	3 бали
<i>Згоден</i>	5 балів	2 бали
<i>Цілком згоден</i>	6 балів	1 бал

Обрахунок сирих балів за основними шкалами

Шкали	Прямі твердження	Обернені твердження
<i>Позитивні стосунки</i>	1, 19, 25, 37, 49, 67, 79	7, 13, 31, 43, 55, 61, 73
<i>Автономія</i>	8, 14, 26, 38, 50, 68, 80	2, 20, 32, 44, 56, 62, 74
<i>Управління середовищем</i>	3, 21, 33, 39, 51, 57, 69, 81	9, 15, 27, 45, 63, 75
<i>Особистісне зростання</i>	10, 16, 28, 40, 46, 52, 64, 70	4, 22, 34, 58, 76, 82
<i>Цілі в житті</i>	5, 23, 47, 53, 59, 71, 77	11, 17, 29, 35, 41, 65, 83
<i>Самоприйняття</i>	6, 12, 30, 36, 48, 72, 78	18, 24, 42, 54, 60, 66, 84
<i>Психологічне благополуччя</i>	1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 30, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 59, 64, 67, 68, 69, 70, 72, 71, 77, 78, 79, 80, 81	2, 4, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 22, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 18, 24, 41, 42, 43, 44, 45, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 84

Версія Шевеленкової-Фесенко

Обрахунок сирих балів за додатковими шкалами

Шкали	Прямі твердження	Обернені твердження
<i>Баланс афекту</i>	7, 9, 13, 15, 17, 18, 21, 24, 27, 29, 30, 31, 34, 42, 43, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 66, 73, 75, 83, 84	6, 12, 33, 39

Осмысленність життя	3, 5, 23, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 57, 59, 70, 71, 72, 77, 81	4, 11, 35, 41, 63, 76
Людина як відкрита система	1, 10, 16, 19, 25, 28, 32, 40, 49, 52, 64, 67, 69, 79	-

Нормативні значення:

Шкала	Чоловіки				Жінки			
	20-35 рр.		35-55 рр.		20-35 лет		35-55 рр.	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
Позитивні стосунки	63	7,12	54	6,52	65	8,28	58	7,59
Автономія	56	6,86	57	7,73	58	7,31	57	5,61
Управління середовищем	57	6,27	56	8,27	58	7,35	59	8,32
Особистісне зростання	65	4,94	58	7,80	65	6,04	63	7,90
Цілі в житті	63	5,16	58	8,51	64	8,19	59	6,99
Самоприйняття	59	6,99	52	5,31	61	9,08	57	6,14
Баланс афекту	91	17,09	105	13,66	84	15,61	93	9,58
Осмысленність життя	99	7,64	95	12,74	97	12,61	95	10,06
Людина як відкрита система	65	5,62	63	5,58	65	6,07	64	3,95
Психологічне благополуччя	363	24,20	336	33,94	370	34,68	351	23,93

Переведення сирих балів в стени:

Рівень	Стени	Позитивні стосунки	Автономія	Управління серед.
низький	1	44 и менее	42 и менее	41 и менее
	2	45-48	43-44	42-45
	3	49-52	45-47	46-50
середній	4	53-56	48-51	51-54
	5	57-61	52-54	55-58
	6	62-69	55-58	59-67
	7	70-74	59-62	68-71
високий	8	75-78	63-67	72-75
	9	79-82	68-74	76-79
	10	83-84	75	80

Рівень	Стени	Особистісне зр.	Цілі і житті	Самоприйняття	Сума балів
низький	1	44 і менше	44 і менше	39 і менше	274 і менше
	2	45-48	45-49	40-43	275-294
	3	49-52	50-53	44-48	295-314
середній	4	53-55	54-57	49-52	315-334
	5	56-59	58-62	53-57	335-353
	6	60-67	63-70	58-66	354-393
	7	68-71	71-75	67-71	394-413
високий	8	72-75	76-79	72-75	414-433
	9	76-78	80 і більше	76-80	434-453
	10	79 і більше		81 і більше	454 і більше

Інтерпретація результатів:

Шкала «Позитивні стосунки з іншими».

Респондент, який набрав найменший бал, має лише обмежену кількість довірчих відносин з оточуючими: йому складно бути відкритим, проявляти теплоту і піклуватися про інших; в міжособистісних взаєминах, як правило, він ізольований і фрустрований; не бажає йти на компроміси для підтримки важливих зв'язків з оточуючими.

Респондент, який набрав найбільший бал, має задовільні, довірчі відносини з оточуючими; піклується про благополуччя інших; здатний співпереживати, допускає близькі стосунки; розуміє, що людські стосунки будуються на основі взаємності.

Шкала «Автономія».

Високий бал за цією шкалою характеризує респондента як самостійну та незалежну особу, здатну протистояти спробам суспільства змусити думати і діяти певним чином; самостійно регулює власну поведінку; оцінює себе відповідно до особистих критеріїв.

Респондент з найменшим балом - залежить від думки і оцінки оточуючих; у прийнятті важливих рішень покладається на думку інших; піддається спробам суспільства змусити думати і діяти певним чином.

Шкала «Управління оточенням».

Високий бал - респондент має владу і компетенцією в управлінні оточенням, контролює всю зовнішню діяльність, ефективно використовує можливості, що йому надаються, здатний помічати або створювати умови, які підходять для задоволення особистих потреб та досягнення цілей.

Низький бал характеризує респондента як людину, яка зазнає труднощів в організації повсякденної діяльності, відчуває себе нездатною змінити або поліпшити обставини, що складаються, нерозважливо відноситься до наданих їй можливостей, не має почуття контролю над тим, що відбувається навколо.

Шкала «Особистісне зростання».

Респондент з найбільшим балом - має почуття того, що його розвиток безперервний, сприймає себе таким, що самореалізується та самовдосконалюється, відкритий новому досвіду, відчуває почуття реалізації свого потенціалу, спостерігає поліпшення в собі і своїх діях з плином часу; змінюється відповідно до своїх знань і досягнень.

Респондент з найменшим балом - усвідомлює відсутність власного розвитку, не відчуває почуття поліпшення або самореалізації, відчуває нудьгу і не має інтересу до життя, не здатен встановлювати нові відносини або змінити свою поведінку.

Шкала «Цілі в житті».

Досліджуваний з високим балом за даною шкалою має мету в житті і почуття спрямованості; вважає, що минуле і теперішнє життя насичені сенсом; дотримується переконань, які є джерелами цілі в житті; має наміри і цілі на все життя.

Досліджуваний з низьким балом - позбавлений сенсу життя; має мало цілей або намірів; відсутнє почуття спрямованості, він не знаходить цілі у своєму минулому житті; не має перспектив або переконань, що визначають сенс життя у майбутньому.

Шкала «Самоприйняття».

Найбільший бал характеризує респондента як людину, яка позитивно ставиться до себе, знає і приймає різні свої сторони, включаючи хороші і погані якості, позитивно оцінює своє минуле.

Респондент з найменшим балом - незадоволений собою, розчарований подіями свого минулого, відчуває занепокоєння з приводу деяких особистих якостей, бажає бути не тим, ким він або вона є насправді.

Додаткова шкала «Баланс афекту».

Високі бали свідчать про низьку самооцінку респондента, незадоволеність обставинами власного життя, відчуття власної нікчемності і безсилля. Низькі – про недостатню здатність підтримувати позитивні стосунки з оточуючими, невіру у власні сили, недооцінку власних можливостей долати життєві перешкоди, засвоювати нові вміння та навички.

Додаткова шкала «Осмисленість життя».

Низькі значення визначають недостатню або повну відсутність осмисленості життя. Минуле й сьогоднішнє сприймаються як безглузді.

Переважає почуття нудьги і безцільності існування. Відсутність видимих життєвих перспектив, які б мали достатню привабливість для людини. Високі і нормативні значення пов'язані з наявністю життєвих цілей і присутності сенсу життя. Сьогодення та минуле сприймаються, як осмислені. Є переконання, що додають життю сенс. Оцінка себе як людини цілеспрямованої.

Додаткова шкала «Людина як відкрита система».

Низькі бали означають нездатність інтегрувати окремі аспекти свого життєвого досвіду. Формується фрагментарне, недостатньо реалістичне сприйняття різних аспектів життя. Високі і нормативні бали відображають високу здатність засвоювати нову інформацію. Формується цілісний, реалістичний погляд на життя, відкритість новому досвіду, безпосередність і природність переживань.

3.3 Опитувальники соціальної фрустрованості та професійного вигорання педагогів

Методика визначення психічного «вигорання» О.О. Рукавішнікова

Інструкція. Вам пропонується відповісти па низку запитань-тверджень, щодо відчуттів, пов'язаних з роботою. Будь ласка, прочитайте твердження і визначте, чи Ви колись відчували щось схоже. Якщо у Вас ніколи не виникало такого відчуття, поставте галочку чи хрестик у бланку відповідей в колонці «ніколи» навпроти порядкового номера твердження. Якщо у Вас схоже відчуття присутнє завжди, то поставте позначку у бланку відповідей в колонці «зазвичай», а також відповідно до відповідей «рідко» та «часто». Відповідайте якомога швидше. Намагайтесь довго не міркувати над вибором відповіді [104].

У бланку відповідей закресліть обраний вами варіант.

- | | | | | | | |
|----------|---|---|----------|-------|-------|--------|
| 1 | Я легко дратуюсь | <table border="1"><tr><td>Зазвичай</td><td>Часто</td><td>Рідко</td><td>Ніколи</td></tr></table> | Зазвичай | Часто | Рідко | Ніколи |
| Зазвичай | Часто | Рідко | Ніколи | | | |
| 2 | Я вважаю, що працюю лише тому, що треба десь працювати | <table border="1"><tr><td>Зазвичай</td><td>Часто</td><td>Рідко</td><td>Ніколи</td></tr></table> | Зазвичай | Часто | Рідко | Ніколи |
| Зазвичай | Часто | Рідко | Ніколи | | | |
| 3 | Мене непокоїть, що думають колеги про мою роботу | <table border="1"><tr><td>Зазвичай</td><td>Часто</td><td>Рідко</td><td>Ніколи</td></tr></table> | Зазвичай | Часто | Рідко | Ніколи |
| Зазвичай | Часто | Рідко | Ніколи | | | |
| 4 | Я відчуваю, що в мене немає жодних емоційних сил заглиблюватись у чужі проблеми | <table border="1"><tr><td>Зазвичай</td><td>Часто</td><td>Рідко</td><td>Ніколи</td></tr></table> | Зазвичай | Часто | Рідко | Ніколи |
| Зазвичай | Часто | Рідко | Ніколи | | | |
| 5 | Мене непокоїть безсоння | <table border="1"><tr><td>Зазвичай</td><td>Часто</td><td>Рідко</td><td>Ніколи</td></tr></table> | Зазвичай | Часто | Рідко | Ніколи |
| Зазвичай | Часто | Рідко | Ніколи | | | |

6 Думаю, що якби мені випала вдала нагода, я б змінив місце роботи

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

7 Я працюю з великою напругою

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

8 Моя робота приносить мені задоволення

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

9 Відчуваю, що робота з людьми виснажує мене

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

10 Перекоаний, що моя робота є важливою

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

11 Я втомлююся від людських проблем, з вирішенням яких стикаюся на роботі

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

12 Я задоволений професією, яку обрав

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

13 Некмітливість моїх колег чи учнів дратує мене

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

14 Я емоційно стомлююся на роботі

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

15 Я вважаю, що не помилився у виборі своєї професії

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

16 Я почуваю себе спустошеним та розбитим наприкінці робочого дня

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

17 Відчуваю, що отримую мало задоволення від досягнень на роботі

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

18 Мені важко встановлювати чи підтримувати тісні контакти з колегами на роботі

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

19 Для мене важливо досягнути високих результатів у роботі

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

20 Коли вранці я йду на роботу, почуваю себе свіжим та відпочившим

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

21 Мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, яких я доклав

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

22 У мене не вистачає часу на сім'ю та особисте життя

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

23 Я сповнений оптимізму щодо своєї роботи

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

24 Мені подобається моя робота

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

25 Я стомився весь час старатися

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

26 Мене стомлює участь у дискусіях на професійні теми

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

27 Мені здається, що я ізольований від моїх колег по роботі

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

28 Я задоволений своїм професійним вибором так, як і на початку кар'єри

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

29 Я відчуваю фізичну напругу, втому

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

30 Поступово я починаю відчувати байдужість до своїх учнів

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

31 Робота емоційно виснажує мене

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

32 Я використовую ліки для покращення самопочуття

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

33 Я цікавлюся результатами роботи моїх колег

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

34 Вранці мені важко вставати з думкою, що треба йти на роботу

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

35 На роботі мене непокоїть думка: скоріше б закінчився робочий день

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

36 Навантаження на роботі практично нестерпне

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

37 Я відчуваю радість, коли допомагаю оточенню

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

38 Я відчуваю, що збайдужів до своєї роботи

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

39 Трапляється, що в мене без особливої причини починають боліти голова чи шлунок

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

40 Я докладаю зусиль, щоб бути толерантним до учнів

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

41 Я люблю свою роботу

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

42 У мене виникає відчуття, що внутрішньо я глибоко емоційно незахищений

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

43 Мене дратує поведінка моїх учнів

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

44 Мені легко зрозуміти ставлення оточуючих до мене

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

45 Мене часто охоплює бажання все кинути і піти з робочого місця

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

46 Я помічаю, що стаю все більш черствим у ставленні до людей

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

47 Я відчуваю емоційну напругу

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

48 Я зовсім не захоплений і не цікавлюся своєю роботою

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

49 Я почуваю себе виснаженим

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

50 Я думаю, що своєю працею я приношу людям користь

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

51 Часом я сумніваюся у своїх здібностях

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

52 Я відчуваю повну апатію до всього, що мене оточує

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

53 Виконання повсякденних справ для мене — джерело задоволення

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

54 Я не бачу сенсу в тому, що роблю на роботі

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

55 Я відчуваю задоволення від обраної професії

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

56 Хочеться «плюнути» на усе

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

57 Я скаржуся на здоров'я попри відсутність чітко визначених симптомів

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

58 Я задоволений своїм становищем на роботі і в суспільстві

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

59 Мені сподобалася б робота, що забирає мало сил і часу

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

60 Я відчуваю, що робота з людьми позначається на моєму фізичному здоров'ї

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

61 У мене виникають сумніви з приводу значущості моєї роботи

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

62 Я відчуваю почуття ентузіазму стосовно своєї роботи

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

63 Я так стомлююся на роботі, що не в змозі виконувати свої повсякденні домашні обов'язки

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

64 Вважаю себе достатньо компетентним у вирішенні проблем, що виникають на роботі

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

65 Відчуваю, що можу дати дітям більше, ніж даю

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

66 Мені майже доводиться примушувати себе працювати

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

67 У мене є передчуття, що я можу легко впасти у відчай і занепасти духом

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

68 Мені подобається віддавати роботі всі сили

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

69 Я відчуваю стан внутрішньої напруги та роздратування

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

70 Я став з меншим ентузіазмом ставитися до своєї роботи

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

71 Вірю, що можу виконати все, що задумано

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

72 У мене немає бажання глибоко занурюватися у проблеми моїх учнів

Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
----------	-------	-------	--------

Обробка та інтерпретація результатів: Кількісна оцінка психічного «вигорання» у кожній шкалі здійснюється шляхом перетворення відповідей:

«Зазвичай» – 3 бала, «Часто» – 2 бала, «Рідко» – 1 бал, «Ніколи» – 0 балів
--

і сумарного підрахунку балів.

Ця методика має три шкали: психоемоційного виснаження (ПВ), особистісного віддалення (ОВ) і професійної мотивації (ПМ). Для визначення психічного «вигорання» в межах вказаних шкал використовують спеціальний «ключ»:

Психоемоційне виснаження - 1, 5, 7, 14, 16, 17, 20, 25, 29, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 45, 47, 49, 52, 54, 57, 60, 63, 67, 69 (25 тверджень);

Особистісне віддалення - 3, 4, 9, 10, 11, 13, 18, 21, 30, 33, 35, 40, 43, 46, 48, 51, 56, 59, 61, 66, 70, 71, 72 (24 твердження);

Професійна мотивація - 2, 6, 8, 12, 15, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 37, 41, 44, 50, 53, 55, 58, 62, 64, 65, 68 (23 твердження).

Нормативні показники:

Шкала «Психоемоційне виснаження»

Дуже низькі – 9 і менше

Низькі значення – 10-20

Середні значення – 21-39

Високі значення – 40-49

Дуже високі значення – більше 50

Шкала «Особистісне віддалення»

Дуже низькі – 9 і менше

Низькі значення – 10-16
Середні значення – 17-31
Високі значення – 32-40
Дуже високі значення – більше 41

Шкала «Професійна мотивація»

Дуже низькі – 7 і менше
Низькі значення – 8-12
Середні значення – 13-24
Високі значення – 25-31
Дуже високі значення – більше 32

Показники професійного вигорання

Дуже низькі – 31 і менше
Низькі значення – 32-51
Середні значення – 52-92
Високі значення – 93-112
Дуже високі значення – більше 113

Змістовні характеристики шкал

Психоемоційне виснаження — процес вичерпання емоційних, фізичних, енергетичних ресурсів професіонала, що працює з людьми. Виснаження проявляється у хронічній емоційній і фізичній втомі, байдужості і холодності у ставленні до людей з ознаками депресії та роздратованості.

Особистісне віддалення — специфічна форма соціальної дезаптації професіонала, що працює з людьми. Особистісне віддалення характеризується зменшенням кількості контактів з оточенням, підвищенням роздратованості і нетерплячості в ситуаціях спілкування, негативізмом стосовно до інших.

Професійна мотивація — рівень робочої мотивації і ентузіазму щодо роботи альтруїстичного змісту. Стан емоційної сфери оцінюється таким показником, як продуктивність професійної діяльності, оптимізм та зацікавленість у роботі, самооцінка професійної діяльності і ступеня успішності в роботі з людьми.

Оцінка власного потенціалу «вигорання»

Інструкція. Дайте відповідь на колоне запитання, закреслюючи одне число із шкали, яка подається нижче. Відповівши на всі запитання, підрахуйте бали. Пам'ятайте, що немає правильних або неправильних відповідей.

1. Я почав ставитися до людей жорсткіше з того часу, як почав працювати на цій роботі

1 2 3 4 5 6

2. Я турбуюся, що ця робота робить мене більш жорстким

1 2 3 4 5 6

3. Я фактично байдужий до того, що відбувається з деякими людьми, які потребують моєї допомоги

1 2 3 4 5 6

4. Я відчуваю, що люди, які потребують моєї допомоги, вважають мене причиною деяких своїх проблем

1 2 3 4 5 6

5. Я достатньо ефективно вирішую проблеми людей, які потребують моєї допомоги

1 2 3 4 5 6

6. Я відчуваю, що своєю працею я позитивно впливаю на життя інших людей

1 2 3 4 5 6

7. Я відчуваю себе наповненим значною енергією

1 2 3 4 5 6

8. Я легко створюю настрій розслаблення у людей, які потребують моєї допомоги

1 2 3 4 5 6

9. Я відчуваю радість від тісного спілкування з людьми, які потребують моєї допомоги

1 2 3 4 5 6

10. Я здійснив на цій роботі багато гідних справ

1 2 3 4 5 6

11. Я дуже спокійно вирішую емоційні проблеми на своїй роботі

1 2 3 4 5 6

12. Я відчуваю себе емоційно виснаженим своєю роботою

1 2 3 4 5 6

13. Я відчуваю себе повністю стомленим після робочого дня

1 2 3 4 5 6

14. Вранці я відчуваю себе стомленим

1 2 3 4 5 6

15. Я конче незадоволений своєю роботою

1 2 3 4 5 6

16. Я відчуваю, що віддаю дуже багато сил своїй роботі

1 2 3 4 5 6

17. Безпосередня робота з людьми потребує від мене дуже великої напруги

1 2 3 4 5 6

18. Я відчуваю, що мої нерви напружені до межі

1 2 3 4 5 6

Обробка та інтерпретація результатів
Підрахуйте середні бали за наступними позиціями, що характеризують кожен компонент «вигорання».

Деперсоналізація (пп. 1-4)

Особиста задоволеність (пп. 5-11)

Емоційне виснаження (пп. 12-18)

Дослідження «синдрому професійного вигорання»

Інструкція. Навпроти кожного висловлювання поставте 1 бал, якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, або 0 – якщо не погоджуєтесь.

1. Чи знижується ефективність Вашої роботи?
2. Чи втратили Ви частину ініціативи на роботі?
3. Чи втратили Ви інтерес до роботи?
4. Чи посилився Ваш стрес на роботі?
5. Чи відчуваєте Ви втому або зниження темпу роботи?
6. Вас турбує головний біль?
7. Вас турбують болі в шлунку?
8. Ви втратили вагу?
9. У Вас є проблеми зі сном?
10. Ваше дихання стало уривчастим?
11. У Вас часто змінюється настрій?
12. Вас легко розгнівати?
13. Ви легко піддаєтесь негативним емоціям, коли не можете задовольнити ті чи інші потреби?
14. Ви стали більш підозрілими, ніж зазвичай?
15. Ви відчуваєте себе більш безпорадним, ніж завжди?
16. Ви вживаєте забагато ліків, що впливають на настрій (транквілізатори, алкоголь тощо)?
17. Ви стали менш гнучким?
18. Ви стали більш критично ставитись до особистої компетентності та до компетентності інших?

19. Ви працюєте більше, а відчуваєте, що зробили менше?

20. Ви частково втратили почуття гумору?

Обробка та інтерпретація результатів

Підрахуйте загальний бал “вигорання” та оцініть рівень розвитку цього синдрому за наведеною нижче таблицею. Що нижчий рівень, то краще.

Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
0 – 7	8 – 14	15 - 20

Шкала диференціальних емоцій

(Differential Emotions Scale –DES, К.Ізард, 1972)

Диференціальна шкала емоцій – методика самозвіту, створена для оцінки виразу індивідом фундаментальних емоцій або їхніх комплексів. Це набір емоційних термінів, згрупованих на основі факторного аналізу у дев'ять факторів, які К. Ізард інтерпретував як основні емоції: інтерес, радість, подив, сум, гнів, відраза, сором, страх і подив.

Методика базується на теорії диференціальних емоцій К. Ізарда, згідно з якою окремі емоції є мотиваційними процесами, які по-різному переживаються особистістю.

Автор окреслює п'ять основних припущень, зокрема: мотиваційна система людини складається із дев'яти фундаментальних емоцій, кожна з яких має унікальні мотиваційні та феноменологічні властивості; фундаментальні емоції (радість, сум, гнів, сором) призводять до різних внутрішніх переживань, які по-різному виражаються у різних людей; усі емоції взаємодіють між собою, активуючи, посилюючи або послаблюючи одна одну; емоційні процеси взаємодіють із спонуканими та гомеостатичними, перцептивними, когнітивними і моторними процесами, так чи інакше впливаючи на них.

На думку К.Ізарда тривожність – це завжди складна емоція, яка складається із декількох базових емоцій, при цьому страх зазвичай є провідною і необхідною складовою тривожності, інші ж базові емоції визначають різні види тривожності, зокрема тривожність соціальну тощо (С. Izard, S. Fine, D. Schultz, A. Mostow, B. Ackerman, E. Youngstrom, 2001).

Навіюваність та здібності до емпатії пов'язані не лише з характером активності людини, але із її самопочуттям, яке бажано виразити саме в поняттях почуттів і емоцій. Методика К. Ізарда передбачає активність досліджуваних, їхню відвертість задля того, аби результати обстеження були достовірними.

В Україні переважно використовується перша редакція Шкали, тоді як у західних країнах – четверта (DES-IV, 1993), суттєвою відмінністю якої є

діагностика 12 базових емоцій: інтерес, радість, здивування, сум, гнів, відроза, презирство, вороже ставлення до себе, страх, сором, сором'язливість і почуття провини. Методика складається із 49 пунктів (попередні редакції Шкали містили 30 пунктів).

Інструкція: «Оцініть, будь ласка, за 4-бальною шкалою, якою мірою кожне поняття описує ваше самопочуття на даних момент, поставивши відповідну цифру у правому стовпчику. 1- зовсім мені не підходить, 2- мабуть що так, 3 – так, 4 – абсолютно підходить мені».

Бланк відповідей

Шкали емоцій			Сума	Емоція
Уважний	Концентрований	Зібраний		1. Інтерес
Отримує задоволення	Щасливий	Радісний		2. Радість
Здивований	Приголомшений	Вражений		3. Подив
Сумний	Печальний	Зломлений		4. Горе
Роздратований	Гнівний	Безумний		5. Гнів
Відчуває неприязнь	Відчуває гидливість	Відчуває відрозу		6. Відроза
Презирливий	Зневажливий	Гордовитий		7. Презирство
Лякаючий	Страшний	Викликає паніку		8. Страх
Сором'язливий	Боязкий	Соромливий		9. Сором
Відчуває жаль	Винуватий	Жалкує за скоєним		10. Провина

Обробка результатів. Підраховуються суми балів за кожним рядком і ці значення вводяться у колонку «сума». Таким чином можна виявити домінуючі емоції, які дозволяють якісно описати самопочуття досліджуваного.

Слід додатково порівняти результати складання сум окремих емоцій, а саме:

$$K = (C1 + C2 + C3 + C9 + C10) / (C4 + C5 + C6 + C7 + C8)$$

де К - самопочуття,

C1, C2, C3 ... - емоція під №1, №2, №3, № ... відповідно.

Якщо показник К більше 1, то самопочуття в цілому позитивне, нерідко відповідає гіпертимному типу акцентуації,

Якщо К менше 1 – самопочуття можна охарактеризувати як негативне

або таке, що відповідає дистимному (зі зниженим настроєм) типу акцентуації.

У 2003 р. проведено російськомовну адаптацію Шкали (О.Леонова, М.Капіца), де визначалися 10 базових емоцій й до класичної обробки отриманих даних було додано: побудову профілю емоцій (на основі підрахунку суми балів за кожною емоцією (див. приклад); індекс позитивних, індекс гостро негативних та індекс тривожно-депресивних емоцій.

Шкала диференціальних емоцій

(адаптація О.Леонові, М.Капіци, 2003)

Інструкція. Перед Вами список прикметників, які характеризують прояви різних почуттів та емоційних переживань. Справа від кожного прикметника розташовано ряд цифр від 1 до 5, що відповідає по зростанню ступеню вираженості даного переживання. Ми просимо Вас оцінити, наскільки кожне із запропонованих переживань властиве Вам у нинішній момент, для цього підкресліть відповідну цифру. Не задумуйтесь, найточнішою буде Ваша перша відповідь. Ваші можливі оцінки:

- 1 – переживання повністю відсутнє
- 2 – переживання виражено незначно
- 3 – переживання виражено помірно
- 4 – переживання виражено сильно
- 5 – переживання виражено максимально сильно.

Текст методики

Базові емоції	Твердження	Оцінки				
I. Інтерес	1. Уважний	1	2	3	4	5
	2. Сконцентрований	1	2	3	4	5
	3. Зібраний	1	2	3	4	5
II. Радість	4. Той, що насолоджується	1	2	3	4	5
	5. Щасливий	1	2	3	4	5
	6. Радісний	1	2	3	4	5
III. Здивування	7. Здивований	1	2	3	4	5
	8. Зачудований	1	2	3	4	5
	9. Вражений	1	2	3	4	5

IV. Горе	10. Похмурий	1	2	3	4	5
	11. Сумний	1	2	3	4	5
	12. Зломлений	1	2	3	4	5
V. Гнів	13. Оскажений	1	2	3	4	5
	14. Гнівний	1	2	3	4	5
	15. Лютий	1	2	3	4	5
VI. Відраза	16. Відчуває неприязнь	1	2	3	4	5
	17. Відчуває відразу	1	2	3	4	5
	18. Відчуває огиду	1	2	3	4	5
VII. Презирство	19. Зневажливий	1	2	3	4	5
	20. Той, хто нехтує	1	2	3	4	5
	21. Гордовитий	1	2	3	4	5
VII. Страх	22. Наляканий	1	2	3	4	5
	23. Боязливий	1	2	3	4	5
	24. Той, хто панікує	1	2	3	4	5
IX. Сором	25. Скромний	1	2	3	4	5
	26. Боязкий	1	2	3	4	5
	27. Сором'язливий	1	2	3	4	5
X. Провина	28. Той, хто жалкує	1	2	3	4	5
	29. Винуватий	1	2	3	4	5
	30. Той, хто розкаюється	1	2	3	4	5

Обробка результатів.

1. Підсумовується сума за кожною із 10-ти базових емоцій, значення кожної з яких може варіюватися від 3 до 15 балів. Використовуючи отримані показники будується «профіль емоцій» (див. рис.).

2. Підраховуються узагальнені показники за групами емоцій:

Індекс позитивних емоцій (ПЕМ): характеризується ступенем позитивного емоційного ставлення людини до наявної ситуації.

$$\text{ПЕМ} = \sum (\text{Інтерес} + \text{Радість} + \text{Здивування})$$

Індекс гострих негативних емоцій (НЕМ): відображає загальний рівень негативного емоційного ставлення людини до наявної ситуації.

$$\text{НЕМ} = \sum (\text{Горе} + \text{Гнів} + \text{Відраза} + \text{Презирство})$$

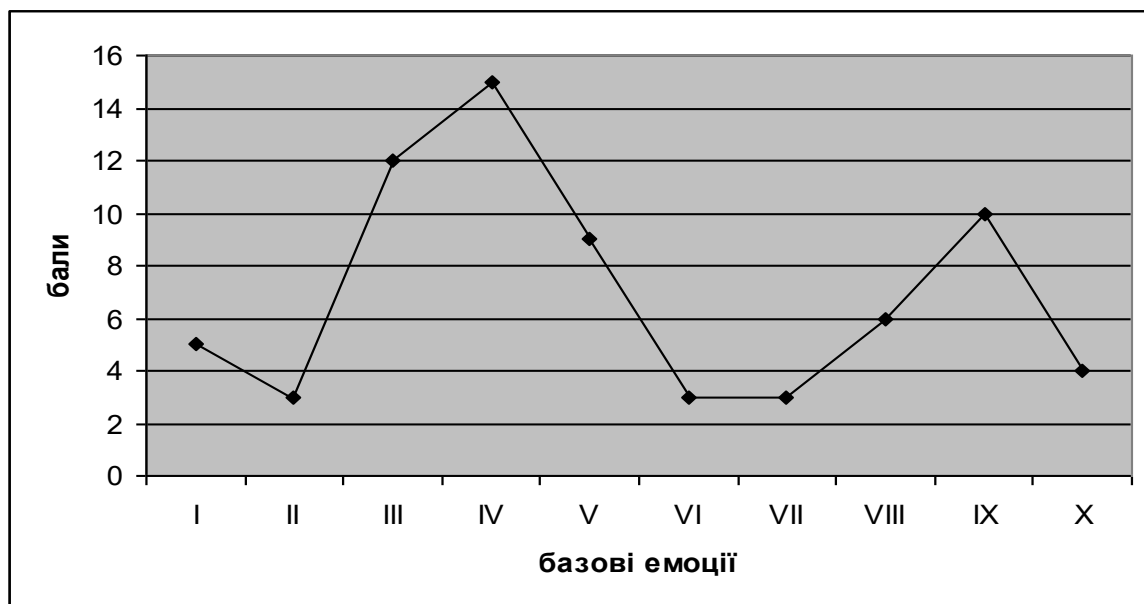
Індекс тривожно-депресивних емоцій (ТДЕМ): визначає рівень відносно стійких індивідуальних переживань тривожно-депресивного

комплексу, що опосередковують об'єктивне ставлення людини до наявної ситуації.

$$\text{ТДЕМ} = \sum (\text{Страх} + \text{Сором} + \text{Провина})$$

Значення показників за методикою можуть варіюватися в діапазонах: ПЕМ – від 9 до 45 балів; НЕМ – від 12 до 60 балів; ТДЕМ – від 9 до 45 балів.

Профіль емоцій:



Інтерпретація результатів.

Ступінь емоційних переживань	ПЕМ	НЕМ	ТДЕМ
Слабкий	<=19 балів	<=14 балів	<=11 балів
Помірний	Від 20 до 28 балів	Від 15 до 24 балів	Від 12 до 20 балів
Виражений	Від 29 до 36 балів	Від 25 до 32 балів	Від 21 до 30 балів
Сильний	>= 37 балів	>= 33 балів	>= 31 бала

Самопочуття. Активність. Настрій

Однією з найпоширеніших методик діагностики психічних станів у вітчизняній психології є САН, спрямований на діагностику самопочуття, активності і настрою. Розроблена у 1973 р. співробітниками Першого МГМУ ім. Сеченова (В. Доскін, Н. Лаврентьєва, В. Шарай, М. Мірошников) САН застосовується при оцінці психічного стану хворих і здорових осіб, психоемоційної реакції на навантаження, для виявлення індивідуальних особливостей і біологічних ритмів психофізіологічних функцій. Методика розроблена за принципом шкали Лайкерта.

Самопочуття – це відчуття фізіологічної та психологічної комфортності внутрішнього стану. Самопочуття тісно пов'язано з самозбереженням індивіда: воно нагадує організму про його потреби і вказує на загрозові небезпеки.

Активність – енергійна діяльність, діяльна участь у чому-небудь здатність змінювати оточуючу діяльність у відповідності з власними потребами, поглядами, цілями. Як особливість особистості людини активність знаходить вияв у енергійній, ініціативній діяльності в праці, навчанні, громадському житті, в різних видах творчості.

Настрій – загальний емоційний стан, який своєрідно забарвлює на певний час діяльність людини, характеризує її життєвий тонус. Розрізняють позитивні настрої, які виявляються у бадьорості, та негативні, які пригнічують, викликають пасивність.

Інструкція: виразіть кількістю балів від 1 до 4 свій стан.

№, п/п	Оцінки	Бали	Оцінки	
1.	Самопочуття гарне	1 2 3 4	Самопочуття погане	X
2.	Відчуваю себе сильним	1 2 3 4	Відчуваю себе слабким	X
3.	Пасивний	1 2 3 4	Активний	
4.	Малорухливий	1 2 3 4	Рухливий	
5.	Веселий	1 2 3 4	Сумний	X
6.	Гарний настрій	1 2 3 4	Поганий настрій	X
7.	Працездатний	1 2 3 4	Бездіяльний	X
8.	Сповнений сил	1 2 3 4	Знесилений	X
9.	Повільний	1 2 3 4	Швидкий	
10.	Лінивий	1 2 3 4	Працьовитий	
11.	Щасливий	1 2 3 4	Нещасний	X
12.	Життєрадісний	1 2 3 4	Похмурий	X
13.	Напружений	1 2 3 4	Розслаблений	X
14.	Здоровий	1 2 3 4	Хворий	X
15.	Відчужений	1 2 3 4	Захоплений	
16.	Байдужий	1 2 3 4	Зацікавлений	
17.	Захоплений	1 2 3 4	Похмурий	X
18.	Радісний	1 2 3 4	Печальний	X
19.	Відпочивший	1 2 3 4	Сумний	X

20.	Свіжий	1 2 3 4	Виснажений	X
21.	Сонний	1 2 3 4	Збуджений	
22.	Бажання відпочити	1 2 3 4	Бажання працювати	
23.	Спокійний	1 2 3 4	Схвильований	X
24.	Оптимістичний	1 2 3 4	Песимістичний	X
25.	Витривалий	1 2 3 4	Втомлений	X
26.	Бадьорий	1 2 3 4	Млявий	X
27.	Складно думати	1 2 3 4	Легко думати	
28.	Розсіяний	1 2 3 4	Уважний	
29.	Сповнений сподівань	1 2 3 4	Розчарований	X
30.	Задоволений	1 2 3 4	Незадоволений	X

Обробка й інтерпретація результатів:

Підсумуйте бали і ознайомтеся з результатами.

Там, де стоїть знак (X), здійснюється зворотний підрахунок балів: замість 1, 2, 3, 4 вважається відповідно: 4, 3, 2, 1 балів.

Мінімальна кількість балів по кожному із трьох параметрів стану - 10, максимальна – 40, так як на кожен параметр (самопочуття, активність і настрої) є по 10 оцінок.

Отримані результати по кожній категорії діляться на 10. Середній бал шкали дорівнює 4. Оцінка, що перевищує 4 бали, вказує на сприятливий стан досліджуваного, оцінки нижче 4 свідчать про зворотне. Нормальні оцінки стану лежать в діапазоні 5,0 - 5,5 балів. Слід врахувати, що при аналізі функціонального стану важливі не тільки значення окремих його показників, але і їх співвідношення.

Для порівнянності результатів самооцінки вводиться коефіцієнт К Х «2».

	Параметри	№ оцінок
1.	Самопочуття	1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26
2.	Загальна активність	3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28
3.	Настрої	5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30

Отримуємо 4 градації станів по інтервалах: 20 - 34, 35 - 49, 50 - 64, 65 - 80. Умовно вони можуть бути віднесені до ситуативних проявів темпераментів: меланхоліки, флегматики, сангвініки і холерики.

20 – 34 балів – меланхолік;

35 – 49 балів – флегматик;

50 – 64 бали – сангвінік;

65 – 80 балів – холерик.

Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації

Т.Холмса і Р.Рей (Social Readjustment Rating Scale, SRRS)

Психометрична шкала самооцінки актуального рівня стресу протягом останнього року, розроблена у 1967 р. психіатрами Т.Холмсом і Р. Рей. Призначена для простого, скринінгового визначення рівня актуального стресу і ймовірності розвитку межових нервово-психічних розладів. Шкала складається з переліку травмуючих подій, ранжованих за балами, що визначають ступінь їх стрессогенності.

Досліджуваному пропонується прочитати список ситуацій, зазначивши ті, які мали місце у нього протягом останнього року, і підсумовувати бали, що відповідають цим пунктам.

Інструкція. Уважно прочитайте весь перелік, щоб мати загальне уявлення про те, які ситуації, події та життєві обставини, що викликають стрес, у ньому представлені. Потім повторно прочитайте кожен пункт, звертаючи увагу на кількість балів, якою оцінюється кожна ситуація. Спробуйте згадати всі події, що трапилися з вами за останній рік. Якщо якась ситуація виникала у вас частіше ніж один раз, то відповідну кількість балів помножте на дану кількість раз.

№ п/п	Життєві події	Бали
1.	Смерть чоловіка (дружини)	100
2.	Розлучення	73
3.	Роз'їзд подружжя (без оформлення розлучення)	65
4.	Тюремне ув'язнення	63
5.	Смерть близького члена родини	63
6.	Травма чи хвороба	53
7.	Одруження, весілля	50
8.	Звільнення з роботи	47

9.	Примирення подружжя	45
10.	Вихід на пенсію	45
11.	Зміна в стані здоров'я членів родини	44
12.	Вагітність	40
13.	Сексуальні проблеми	39
14.	Поява нового члена родини, народження дитини	39
15.	Реорганізація на роботі	39
16.	Зміна фінансового стану	38
17.	Смерть близького друга	37
18.	Зміна професійної орієнтації, зміна місця роботи	36
19.	Посилення конфліктності стосунків з чоловіком (дружиною)	35
20.	Позичка чи позика на велику покупку (наприклад, будинку)	31
21.	Закінчення терміну виплати позички чи позики, збільшення боргів	30
22.	Зміна посади, підвищення службової відповідальності	29
23.	Син чи дочка залишають родину	29
24.	Проблеми з родичами чоловіка (дружини)	29
25.	Видатне особисте досягнення, успіх	28
26.	Чоловік (дружина) кидає роботу (чи стає до роботи)	26
27.	Початок або закінчення навчання	26
28.	Зміна умов життя	25
29.	Відмова від певних звичок	24
30.	Проблеми з керівництвом, конфлікти	23
31.	Зміна умов чи годин роботи	20
32.	Зміна місця проживання	20
33.	Зміна місця навчання	20
34.	Зміна звичок, пов'язаних із проведенням дозвілля чи відпустки	19
35.	Зміна звичок, пов'язаних з віросповіданням	19
36.	Зміна соціальної активності	18
37.	Позичка чи позика для покупки не дуже великих речей	17

	(машини, телевізора)	
38.	Зміна індивідуальних звичок, пов'язаних зі сном, порушення сну	16
39.	Зміна членів родини, зміна характеру і частоти зустрічей з іншими членами родини	15
40.	Зміна звичок, пов'язаних з харчуванням (кількість споживаної їжі, дієта, відсутність апетиту тощо)	15
41.	Відпустка	13
42.	Різдво, зустріч Нового року, день народження	12
43.	Незначне порушення правопорядку (наприклад, штраф за порушення правил дорожнього руху)	11

Обробка результатів. Підсумковий бал за шкалою визначає актуальний рівень стресу індивіда. Даний бал порівнюється з відомими рівнями переживання стресу:

Менше 150 - Достатньо велика опірність стресу

150-199 - Висока опірність

200-299 - Порогова опірність

300 і більше - Низька (вразливість) опірність стресу

Інтерпретація результатів.

Достатньо велика опірність стресу. Висока стресостійкість, мінімальний рівень стресового навантаження.

Високий рівень опірності стресу. Низький рівень стресового навантаження, діяльність достатньо ефективна, стресостійкість.

Пороговий (середній) рівень опірності стресу. Середній рівень стресового навантаження, Стресостійкість знижується зі збільшенням стресових ситуацій у житті. Людина змушена велику частину енергії і ресурсів витрачати на боротьбу з негативними психологічними станами, що виникають в процесі стресу. *Низький рівень опірності стресу.* Високий рівень стресового навантаження, низький рівень стресостійкості, не рекомендовано діяльність, пов'язану зі стресами.

Велика кількість балів (понад 300) – сигнал тривоги, існує велика ймовірність розвитку психосоматичних хвороб, стан близький до нервового виснаження.

Шкала психосоціального стресу Л.Рідера

Інструкція: Оцініть, наскільки Ви згодні із кожним наведеним нижче твердженням, обведіть кружечком.

Твердження	Варіанти відповідей
1) Я вважаю себе неврівноваженою людиною	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
2) Я дуже хвилююсь про свою роботу	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
3) Я часто відчуваю нервову напругу	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
4) Моя повсякденна діяльність зумовлює сильне емоційне виснаження	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
5) Спілкуючись з іншими людьми, я швидко втомлююсь	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
6) Наприкінці дня я фізично та емоційно виснажений	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
7) В моїй родині часто бувають конфлікти	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь

Обробка результатів:

При обробці даних підраховується сума балів за всіма 7 пунктами, яка потім ділиться на 7. Далі отриманий бал вираховується з 4. У результаті виходить показник стресу, який може варіювати від 0 до 3 балів. Залежно від отриманого балу психосоціального стресу кожного людину можна віднести до групи з високим, середнім або низьким рівнем психосоціального стресу:

Норми рівнів психосоціального стресу у чоловіків і у жінок:

Рівень стресу	Середній бал	
	Чоловіки	Жінки
Високий	2,00 - 3,00	2,18 - 3,00
Середній	1,00 - 0,99	1,18 - 2,17
Низький	0,00 - 0,99	0,00 - 1,17

Шкала задоволеності життям в цілому

Інструкція: Оцініть, як Ви себе почуваєте останнім часом і наскільки згодні із кожним наведеним нижче твердженням, обведіть кружечком [52].

Твердження	Варіанти відповідей
1) Я задоволений тим, як прожив минулий рік	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
2) Я втратив душевну рівновагу	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
3) В цілому моє життя складається вдало	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
4) Моє життя стало гіршим	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь

5) Я відчуваю себе щасливою людиною	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
6) В моєму житті сталися зміни, які негативно вплинули на якість мого життя	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
7) В моєму житті є джерело радості та підтримки	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
8) У мене є проблеми, які суттєво погіршують мій настрій	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
9) Моє життя стало кращим	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь
10) Мені не вдається зробити багато з того, що я запланував	1. Згоден 2. Частково згоден 3. Переважно не згоден 4. Цілком не погоджуюсь

Обробка результатів:

Дана шкала оцінює суб'єктивний стан задоволеності - незадоволеності життям в цілому. Для підрахунку показника за даною шкалою необхідно з суми балів, набраних по підпунктах 1, 3, 5, 7 і 9, відняти суму балів, набраних по підпунктах 2, 4, 6, 8 і 10.

Показники задоволеності життям в цілому можуть варіювати від - 15 до +15 балів.

Результат **від -15 до -5 балів** є показником низького рівня задоволеності життям в цілому, тобто свідчить про стан незадоволеності, стресу, песимістичному настрої, про потреби в отриманні психологічної допомоги.

Результат **від -4 до +4 балів** свідчить про середній рівень задоволеності життям в цілому.

Результат **від +5 до +15 балів** свідчить про високий рівень задоволеності життям в цілому, про психологічне благополуччя і оптимістичне сприймання світу та себе у ньому.

Шкала задоволеності основних життєвих потреб

Інструкція: Нижче перераховані сфери життя, від яких може залежати самопочуття людей. Оцініть, будь ласка, наскільки Ви задоволені різними сторонами свого життя. Використовуйте 5-бальну систему:

- 1 — зовсім не задоволений,
- 2 — не задоволений,
- 3 — частково задоволений,
- 4 — задоволений,
- 5 — цілком задоволений.

1. Робота (характер праці, ставлення до роботи, можливості професійного самовдосконалення) _____
2. Стосунки в сім'ї _____
3. Діти: їх здоров'я та благополуччя _____
4. Харчування _____
5. Відпочинок _____
6. Матеріальне благополуччя, фінансова забезпеченість _____
7. Спілкування з друзями, колегами _____
8. Суспільний статус, значущість професії _____
9. Життєві перспективи _____
10. Кохання, секс _____
11. Захоплення, хоббі, творчість _____

Обробка результатів:

При обробці результатів підраховується сума балів за всіма 11 підпунктами шкали.

При заповненні підпунктів 1, 2 і 3 у досліджуваних можуть виникнути питання.

Пояснення за підпунктом 1: "Якщо Ви в даний момент не працюєте, оцініть Ваше ставлення до цього факту".

Пояснення за підпунктом 2: "Якщо Ви живете один (одна), оцініть, наскільки Ви задоволені своїм сімейним станом".

Пояснення за підпунктом 3: "Якщо у Вас немає дітей, оцініть Ваше ставлення до цього факту".

Необхідно, щоб досліджуваний заповнив всі пункти шкали.

Інтерпретація результатів:

Якщо людина набирає менше 30 балів, це свідчить про низький рівень задоволеності основних життєвих потреб, про стрес і про потребу в отриманні психологічної допомоги.

Показник від 31 до 41 бала свідчить про середній рівень задоволеності основних життєвих потреб.

Показник вище 42 балів свідчить про високий рівень задоволеності потреб, про психологічне благополуччя.

Якщо за будь-якого із 11 підпунктів даної шкали людин набирає 1-2 бали, то представлена в цьому підпункті сторона життя (потреба) може розглядатися як джерело незадоволеності, стресу.

Підпункти шкали, за якими людина набирає 4-5 балів, слід розглядати як сторони життя, що найбільшою мірою задовольняють людину і є джерелом її підтримки.

Методика психологічної діагностики копінг-механізмів (Е. Heim)

Методика психологічної діагностики копінг-стратегії (Е. Heim) дозволяє досліджувати 26 ситуаційно-специфічних варіантів копіngu (інакше типів поведінки, реагування на складну ситуацію, боротьби зі стресом), розподілених на три основні сфери психічної діяльності – когнітивні, емоційні і поведінкові копінг-механізми. Методика адаптована у лабораторії клінічної психології психоневрологічного інституту ім. В. М. Бехтерева, під керівництвом д. м.н. професора Л. І. Вассермана.

Інструкція: Вам буде запропоновано ряд тверджень, що стосуються особливостей Вашої поведінки. Спробуйте згадати, яким чином Ви найчастіше вирішуєте стресові ситуації і ситуації, що потребують сильного емоційного напруження. Обведіть кружечком, будь ласка, той номер, який Вам підходить.

У кожному розділі тверджень необхідно вибрати лише один варіант, за допомогою якого Ви вирішуєте свої проблеми. Відповідайте, будь ласка, відповідно до того, як Ви справляєтеся з важкими ситуаціями протягом останнього часу. Довго не роздумуйте – важлива Ваша перша реакція. Будьте уважні!

Тест методики

А

1. «Кажу собі: ниші є щось важливіше, ніж труднощі»
2. «Кажу собі: це доля, потрібно з цим змиритися»
3. «Це несуттєві труднощі, не все так погано, в основному все добре»
4. «Я не втрачаю самовладання, зберігаю самоконтроль у складних ситуаціях та намагаюся нікому не показувати свій стан»

5. «Я намагаюся проаналізувати, все зважити і пояснити собі, що ж трапилося»
6. «Я кажу собі: порівняно із проблемами інших людей мої – це дрібниця»
7. «Якщо щось трапилося, на все воля Божа»
8. «Я не знаю що робити і мені часом здається, що мені не виплутатися з цих труднощів»
9. «Я надаю своїм труднощам особливого змісту, долаючи їх, я розвиваюся та самовдосконалююся»
10. «Нині я повністю не можу впоратися з цими труднощами, але згодом зможу впоратися і з ними, і з більш складними».

Б

1. «Я завжди обурююся несправедливістю долі до мене і виражаю свій протест»
2. «Я впадаю у відчай, ридаю і плачу»
3. «Я не дозволяю собі виражати емоції»
4. «Я завжди впевнений, що є вихід з важкої ситуації»
5. «Я довіряю подолання своїх труднощів іншим людям, які готові допомогти мені»
6. «Я впадаю у стан безнадійності»
7. «Я вважаю себе винним і отримую по заслугам»
8. «Я впадаю у лють, стаю агресивним»

В

1. «Я занурююся в улюблену справу, намагаючись забути про труднощі»
2. «Я намагаюся допомогти людям і в турботах про них забуваю про свої проблеми»
3. «Намагаюся не думати про свої проблеми»
4. «Намагаюся відволіктися і розслабитися (з допомогою алкоголю, заспокійливих засобів, смачної їжі тощо)»
5. «Щоб пережити труднощі, я беруся за здійснення давньої мрії (подорожую, вивчаю іноземну мову тощо)»
6. «Я намагаюся залишитися наодинці з собою»
7. «Я співпрацюю із значущими для мене людьми для подолання труднощів»
8. «Я зазвичай шукаю людей, здатних допомогти мені порадою»

Обробка результатів:

Когнітивні копінг-стратегії	Емоційні копінг-стратегії	Поведінкові копінг-стратегії
А	Б	В
1. Ігнорування 2. Покора 3. Дисимуляція 4. Збереження самовладання 5. Проблемний аналіз 6. Відносність 7. Релігійність 8. Розгубленість 9. Надання сенсу 10. Встановлення власної цінності	1. Протест 2. Емоційна розрядка 3. Придушення емоцій 4. Оптимізм 5. Пасивна кооперація 6. Покірність 7. Самозвинувачення 8. Агресивність	1. Відволікання 2. Альтруїзм 3. Активне уникнення 4. Компенсація 5. Конструктивна активність 6. Відступ 7. Співпраця 8. Звернення

Інтерпретація результатів:

Адаптивні когнітивні копінг-стратегії – форми поведінки, спрямовані на аналіз труднощів і можливих шляхів їх подолання, підвищення самооцінки і самоконтролю, усвідомлення власної цінності як особистості, наявності віри у власні ресурси у подоланні важких ситуацій.

Адаптивні емоційні копінг-стратегії – емоційний стан з активним обуренням і протестом по відношенню до труднощів і впевненістю у наявності виходу із будь-якої, навіть найскладнішої, ситуації.

Адаптивні поведінкові копінг-стратегії – така поведінка особистості, коли вона співпрацює зі значимими (більш досвідченими) людьми, шукає підтримки в найближчому соціальному оточенні або сама пропонує її близьким для подолання труднощів.

Неадаптивні когнітивні копінг-стратегії – пасивні форми поведінки з відмовою від подолання труднощів через невіру у свої сили і інтелектуальні здібностей, з умисною недооцінкою власних неприємностей.

Неадаптивні емоційні копінг-стратегії – варіанти поведінки, які характеризуються пригніченим емоційним станом, відчуттям безнадійності, покірності, переживанням злості і звинувачуваннями себе та інших.

Неадаптивні поведінкові копінг-стратегії – поведінка, яка передбачає уникнення думок про неприємності, пасивність, усамітнення,

прагнення не вступати в активні інтерперсональні контакти, відмова від вирішення проблем.

Відносно адаптивні копінг-стратегії – тобто такі, конструктивність яких залежить від значущості та вираженості ситуацій подолання.

Відносно адаптивні когнітивні копінг-стратегії – форми поведінки, спрямовані на оцінку труднощів в порівнянні з іншими, надання особливого сенсу їх подолання, віра в Бога і стійкість у вірі при зіткненні зі складними проблемами.

Відносно адаптивні емоційні копінг-стратегії – поведінка, спрямована на зняття напруги, пов'язаної з проблемами, емоційним відреагуванням або на покладання відповідальності за вирішення труднощів іншим особам.

Відносно адаптивні поведінкові копінг-стратегії – поведінка, що характеризується прагненням до тимчасового відходу від вирішення проблем за допомогою алкоголю, лікарських засобів, занурення в улюблену справу, подорожі, реалізації своїх заповітних бажань.

Копінг-стратегії	Адаптивні	Неадаптивні	Відносно адаптивні
Когнітивні	(A5) Проблемний аналіз (A10) Встановлення власної цінності, (A4) Збереження самовладання	(A2) Покора (A3) Дисимуляція (A1) Ігнорування (A8) Розгубленість	(A6) Відносність (A7) Релігійність (A9) Надання сенсу
Емоційні	(B1) Протест (B4) Оптимізм	(B3) Придушення емоцій (B6) Покірність (B7) Самозвинувачення (B8) Агресивність	(B2) Емоційна розрядка (B5) Пасивна кооперація
Поведінкові	(B2) Альтруїзм (B7) Співпраця (B8) Звернення	(B3) Активне уникнення (B6) Відступ	(B1) Відволікання (B4) Компенсація (B5) Конструктивна активність

**Методика «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях»
(С. Норман, Д.Ендлер, Д.Джеймс, М.Паркер в адаптації Т. Крюкової)**

Опитувальник Копінг-поведінка у стресових ситуаціях (Coping Inventory for Stressful Situations, CISS), розроблений канадськими вченими С.Норманом, Д.Ендлер, Д.Джеймсом, М.Паркером у 1990 р. та адаптований Т. Крюковою у 2001 р. Методика дозволяє визначити такі копінг-стратегії особистості: проблемно-орієнтована стратегія; емоційно-орієнтована стратегія; стратегії уникнення; відволікання; соціальне відволікання (пошук соціальної підтримки) [2]. У 2014 р. вченими Оксфордського університету доведено можливість використання даної методики у контексті визначення напрямків психокорекції пацієнтів із черепно-мозковими травмами (I.M.H.Brands, S.Köhler, S.Z.Stapert, D.T.Wade, C.M. Van Heugten).

Інструкція. Нижче наведено можливі реакції людини на різні важкі стресові ситуації. Вкажіть, як часто Ви поводитесь подібним чином у важкій стресовій ситуації і поставте відповідну цифру у бланку відповідей.

Ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Дуже часто
1	2	3	4	5

Текст методики

1. Намагаюся ретельно розподілити свій час.
2. Зосереджуюсь на проблемі і думаю, як її можна вирішити.
3. Думаю про щось хороше, що було у моєму житті.
4. Намагаюся бути серед людей.
5. Звинувачую себе за нерішучість.
6. Роблю те, що вважаю найкращим у даній ситуації.
7. Занурююся у свій біль і страждання.
8. Звинувачую себе за те, що опинився у даній ситуації.
9. Ходжу по магазинах, нічого не купуючи.
10. Думаю про те, що для мене найголовніше.
11. Намагаюся більше спати.
12. Балую себе улюбленою їжею.
13. Переживаю, що не можу впоратися з ситуацією.
14. Відчуваю нервову напругу.
15. Згадую, як я вирішував аналогічні проблеми раніше.
16. Кажу собі, що це відбувається не зі мною.
17. Звинувачую себе за надто емоційне ставлення до ситуації.
18. Іду кудись перекусити або пообідати.

19. Відчуваю емоційний шок.
20. Купую собі якусь річ.
21. Визначаю напрямок дій і дотримуюся його.
22. Звинувачую себе за те, що не знаю, як вчинити.
23. Іду на вечірку.
24. Намагаюся вникнути в ситуацію.
25. Застигаю (як заморожений) і не знаю, що робити.
26. Негайно вживаю заходів, щоб виправити ситуацію.
27. Обмірковую подію, яка сталася або своє ставлення до неї.
28. Шкодную, що не можу змінити того, що сталося або своє ставлення до того, що трапилось.
29. Іду в гості до друга.
30. Турбуюся про те, що я буду робити
31. Проводжу час з близькою людиною.
32. Іду на прогулянку.
33. Кажу собі, що це ніколи не трапиться знову.
34. Зосереджується на своїх загальних недоліках.
35. Розмовляю з тим, кого я особливо ціную.
36. Аналізую проблему, перш ніж реагувати на неї.
37. Телефоную другу.
38. Відчуваю роздратування.
39. Вирішую, що тепер найважливіше робити.
40. Дивлюся фільм.
41. Контролюю ситуацію.
42. Докладаю додаткових зусиль, щоб все зробити.
43. Розробляю декілька різних рішень проблеми.
44. Беру відпустку або відгул, віддаляюся від ситуації.
45. Відриваюся на інших.
46. Використовую ситуацію, щоб довести, що я можу зробити це.
47. Намагаюся зібратися, щоб вийти переможцем з ситуації.
48. Дивлюся телевізор.

Обробка результатів

При обробці результатів підсумовуються бали з урахуванням наведеного нижче ключа.

Копінг	Номери тверджень
Орієнтований на вирішення завдань (проблемно-орієнтована стратегія)	1, 2, 6, 10, 15, 21, 24, 26, 27, 36, 39, 41, 42, 43, 46, 47
Орієнтований на емоції (емоційно-орієнтована стратегія)	5, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 25, 28, 30, 33, 34, 38, 45
Стратегія уникнення	3, 4, 9, 11, 12, 18, 20, 23, 29, 31, 32, 35, 37, 40, 44, 48
Субшкала відволікання	9, 11, 12, 18, 20, 40, 44, 48
Субшкала соціального відволікання	4, 29, 31, 35, 37

Інтерпретація результатів

Копінг, орієнтований на вирішення завдань – описує цілеспрямовані зусилля для вирішення проблеми, когнітивну реструктуризацію проблеми, спроби змінити ситуацію. Акцентується на поставленому завданні, плануванні та зусиллях, спрямованих на вирішення проблеми.

Копінг, орієнтований на емоції – описує емоційні реакції людини, спрямовані на зниження сили стресу (проте далеко не завжди вдалі). До таких реакцій відносяться: самозвинувачення, надмірна емоційність, агресивність, роздратованість, зацикленість на собі і заглиблення у світ фантазій. Нерідко ця копінг стратегія призводить до ще більшого зростання рівня стресу.

Стратегія уникнення – описує поведінку або когнітивні зміни, спрямовані на уникнення стресової ситуації. Це відбувається шляхом відволікання на інші ситуації (найчастіше орієнтовані на вирішення конкретних завдань) або шляхом уникнення соціальних контактів, що призводить до тимчасового зменшення сили стресу.

Шкала компетентності Хартер: дитячий варіант (Harter's Perceived Competence Scale for Children, PCSC)

Опис методики. Методика спрямована на визначення чотирьох аспектів компетентності: когнітивна компетентність (C), соціальна компетентність (S), фізична компетентність (P) та загальна самооцінка (G). Всі питання діти оцінюють за 4-х бальною шкалою від 3 до 0, де 3 – цілком згоден, 2 – більше згоден ніж ні, 1 – більше не згоден ніж згоден, 0 – абсолютно не погоджуюсь.

Текст методики.

1. В класі я один із найкращих учнів.

2. У мене багато друзів.
3. Я займаюсь спортом.
4. Я впевнений у собі.
5. Я погано навчаюсь. (R)
6. Я популярний серед однокласників.
7. Мені легко робити будь-які фізичні вправи.
8. Багато що я можу робити краще за своїх ровесників.
9. Я один із найрозумніших.
10. Мене часто дразнять однокласники. (R)
11. Мене часто запрошують брати участь у спортивних іграх.
12. Я пишаюсь тим, що вмію робити.
13. Я думаю, що мої досягнення дуже малі. (R)
14. Ніхто не хвилюється, коли я відсутній в школі. (R)
15. Мені більше подобається дивитися спортивні передачі, ніж брати у них участь. (R)
16. Мені нічого не вдається зробити добре. (R)
17. Я швидко роблю домашні завдання.
18. Я легко знаходжу друзів.
19. Скоро я захочу спробувати свої сили у новому виді спорту.
20. Я собою задоволений.
21. Я добре розумію усі шкільні предмети.
22. Друзі часто просять мене пограти з ними.
23. Я не люблю фізкультуру. (R)
24. Я думаю, що стану відомою людиною.
25. Мені часто складно відповідати на питання вчителя. (R)
26. Я часто в центрі уваги всього класу.
27. Я не вправний у спорті. (R)
28. Я нікому не можу бути корисним. (R)
29. Я завжди намагаюсь вирішувати проблеми.
30. Мене люблять мої друзі.
31. Я не гірший за моїх друзів у виконанні фізичних вправ.
32. Я впевнений у своїх переконаннях.
33. На іспитах я завжди отримую гарні оцінки.
34. Мої однокласники не приділяють мені багато уваги. (R)
35. В класі я один із найкращих на фізкультурі.
36. Я люблю ставити перед собою нові цілі.
37. Я можу вільно висловлювати свою думку перед однокласниками.
38. Якщо я зміню школу, моїм нинішнім однокласниками буде без мене сумно.
39. Я не люблю, коли за мною спостерігають на уроках фізкультури. (R)
40. Я завжди боюсь погано виглядати або зробити помилку. (R)

Обробка результатів:

(R) – питання обраховуються за зворотнім ключем.

Когнітивна компетентність (C) – питання 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

Соціальна компетентність (S) – питання 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

Фізична компетентність (P) – питання 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Загальна самооцінка (G) – питання 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

За кожною шкалою підраховується загальний бал. Бали за різними шкалами порівнюються один з одним.

Інтерпретація результатів:

В ідеалі – всі аспекти компетентності повинні бути на високому рівні, однак якщо один із них суттєво переважає – тим самим компенсує аспект, за який дитина отримала найменшу кількість балів. Особливу увагу слід звернути на тих дітей, які мають низькі бали за усіма аспектами компетентності, ймовірно вони потребуватимуть консультації психолога.

Шкала самоопису. Скорочена форма (Self-Description Questionnaire II – Short, SDQII-S)

Опис методики. Методика спрямована на визначення семи неакадемічних показників (фізичних здібностей, зовнішності, стосунків з представниками своєї статі, стосунків із представниками протилежної статі, стосунків з батьками, емоційної стабільності та чесності), трьох академічних шкал (математики, вербальних здібностей і ставлення до школи) та загальної Я-концепції. Кожне твердження діти оцінюють за шкалою від 1 – це абсолютно не про мене, до 6 – абсолютно згоден із твердженням.

Текст методики:

1. Математика – один із моїх найулюбленіших предметів.
 2. У мене гарне обличчя.
 3. Я собою пишаюсь.
 4. Я чесний.
 5. Я люблю спорт і танці.
 6. Мені краще вчитися у гуманітарному, а не у математичному класі.
- (R)
7. Я часто хвилююсь про те, що не варто уваги. (R)
 8. У мене гарні стосунки з батьками.
 9. У мене погані оцінки за більшістю шкільних предметів. (R)
 10. Я не користуюсь популярністю серед осіб протилежної статі. (R)
 11. Мені складно дружити з особами моєї статі. (R)
 12. У мене гарні оцінки з математики.
 13. Я задоволений своєю зовнішністю.

14. Майже все що я роблю, я роблю добре.
15. Я часто кажу неправду. (R)
16. Я гарно танцюю і/або досягнув успіхів у спорті.
17. Я часто буваю знервованим, роздратованим. (R)
18. Мої батьки ставляться до мене добре.
19. Мені легко вивчати шкільні предмети.
20. Мені легко дружити з хлопцями. (R) оцінюється відповідно до статі
21. Мені легко дружити з дівчатами. (R) оцінюється відповідно до статі
22. Я завжди маю високі оцінки з математики.
23. Іншим людям подобається моя зовнішність.
24. Більшість того, що я роблю, у мене виходить добре.
25. Я іноді кажу неправду.
26. Я незграбний, а тому не досягаю успіхів у спорті. (R)
27. Мова і література – мої улюблені предмети.
28. Я часто невпевнений у собі. (R)
29. Мої батьки розуміють мене.
30. Я нічим не гірший за інших.
31. Я краще виконую фізичні вправи ніж мої однокласники.
32. У мене гарні оцінки з рідної та іноземної мови.
33. Я часто червонію і ніяковію у спілкуванні. (R)
34. Я не дуже люблю своїх батьків. (R)
35. Якщо я захочу, я зможу зробити все дуже добре.
36. Я іноді беру без дозволу речі, які належать іншим людям. (R)
37. Мені подобається вчитися у гуманітарному класі.
38. Мені легко дружити з представниками своєї статі.
39. Більшість часу я відчуваю себе нещасним. (R)
40. Мені легше сказати неправду, ніж мати проблеми через правду. (R)
41. Мені легко дружити з представниками протилежної статі.

Обробка результатів:

(R) – питання обраховуються за зворотнім ключем.

Неакадемічні шкали:

Фізичні здібності – питання 5, 26, 31.

Зовнішність – питання 2, 13, 23.

Стосунки з представниками своєї статі – питання 11, 20, 38.

Стосунки з представниками протилежної статі – питання 10, 21,

41.

Стосунки з батьками – питання 8, 18, 29, 34.

Емоційна стабільність – питання 7, 17, 28, 33, 39.

Чесність – питання 4, 15, 25, 36, 40.

Академічні шкали:

Математика – питання 1, 6, 12, 22.

Вербальні здібності – питання 27, 32, 37.

Ставлення до школи – питання 9, 19, 30.

Загальна Я-концепція – питання 3, 14, 16, 24, 35.

За кожною шкалою підраховується загальний бал. Бали за різними шкалами порівнюються один з одним.

Інтерпретація результатів:

В ідеалі – всі аспекти компетентності повинні бути на високому рівні, однак якщо один із них суттєво переважає – тим самим компенсує аспект, за який дитина отримала найменшу кількість балів. Особливу увагу слід звернути на тих дітей, які мають низькі бали за усіма аспектами компетентності, ймовірно вони потребуватимуть консультації психолога.

РОЗДІЛ 4. УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

4.1 Тренінг педагогічної ефективності

Термін "тренінг"(з англ. train, training) має низку значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Існує багато визначень цього поняття. Однак Ю. М. Ємельянов розглядає тренінг як групу методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності зокрема ефективним спілкуванням.

У широкому значенні під соціально-психологічним тренуванням (СПТ) розуміють практику психологічного впливу, яка ґрунтується на активних методах групової роботи, використання своєрідних форм навчання: знання, уміння і техніка у сфері спілкування, діяльності, власний розвиток та корекція.

Вперше практика СПТ бере свій початок після другої світової війни в США. Вважається, що вона виокремилась із концепції групової терапії, розробленої Т. Бурроу в 20-ті роки. Він припустив, що емоційні порушення є наслідком невирішених проблем в сфері міжособистісних стосунків і що можливість уникнути їх в групі набагато ефективніша. Основою для особистісної корекції виступає участь в груповій терапії, коли неадекватне уявлення учасника про себе, про стиль свого спілкування та взаємодії з іншими, відображена у сприйнятті інших членів групи, дозволяє побачити протиріччя у своєму ставленні до інших.

В подальшому ідеї Т. Бурроу розвивалась як в теоретичному, так і в практичному аспектах, а область застосування значно розширилась та знайшла практичне застосування в галузі навчання менеджерів, працівників бізнесу та промисловості з метою навчання техніки контакту з людьми. Форми роботи урізноманітнилися та отримали відповідну назву: "групи самоаналізу" (США), "групи зустрічей" в рамках гуманістичної психології, "Т-групи чи групи лабораторного тренінгу" в руслі школи.

Серед основних цілей, які реалізуються, наприклад, в Т-групах, вітчизняний психолог Л.А. Петровська виділила:

1. Вікове самовизначення учасників, пов'язане з інформацією відносно того як інші сприймають поведінку кожного члена групи СПТ.
2. Збільшення чутливості до характеру взаємостосунків у групі, поведінки інших, пов'язаної із сприйманням цілого ряду комунікативних стимулів, що йдуть від інших.
3. Розвиток навичок поводження з оточуючими на засадах партнерства, а не авторитарності та ієрархії.
4. Розвиток діагностичних вмінь в сфері міжособистісних стосунків.

Як на теперішній час СПТ усе частіше використовують у тих галузях людської практики, де успіх діяльності значною мірою залежить від уміння спілкуватися. СПТ допомагає виконувати завдання інтенсивного формування та розвитку професійно-значимих соціально-гностичних навиків і умінь.

Програма соціально-психологічного тренінгу спирається на такі положення:

1. Психічні властивості особистості в її поведінці, діях, вчинках і проявляються, і формуються. При цьому потенційні можливості суб'єкта актуалізуються в реальних результатах відповідного виду діяльності.

2. У роботі групи слід використовувати положення гуманістичної психології про те, що люди за своєю природою вільні й добрі. Конструктивна взаємодія з людьми можлива лише в тому випадку, коли вдається спрямувати зусилля на створення необхідних і достатніх умов гуманізації будь-яких міжособистісних відносин, які забезпечують конструктивні особистісні зміни, безоцінне прийняття іншої людини, активне емпатійне слухання та її конгруентне самовираження у спілкуванні з нею.

3. Конструктивна робота над собою учасника тренінгу може здійснюватися в згуртованій, психологічно розвинутій групі, за позитивного забарвлення активного спілкування.

4. Використання ігрового методу під час тренінгу допомагає зняти суб'єктивні бар'єри (побоювання помилки, неправильного рішення, невміння вербалізувати свої переживання тощо), дає змогу відпрацювати вміння соціальної перцепції, поглибленого самопізнання і розкріпачити людину.

5. Використання ігрових ситуацій, їх незвичайність, новизна викликають інтерес, який має підтримуватися тим, що учасники усвідомлюють важливість того, що відбувається саме з ними, а також позитивними емоціями, які з'являються в процесі взаємодії у групі.

6. У процесі тренінгу стимулюється дедалі більше усвідомлення себе, осмислення своїх особливостей, оскільки самопізнання безпосередньо пов'язане з процесом саморозкриття.

7. Побудова занять повинна спрямовуватися на те, щоб у всіх учасників тренінгу виникла потреба в тісному контакті з іншими людьми, а конкретна взаємодія викликала б стійкі позитивні емоції і почуття задоволеності. Таким чином підтримувалася б і формувалася потреба в позитивному налаштуванні на іншу людину.

8. Програма тренінгу має передбачати рівність усіх, що означає відсутність особи, яка б навчала, у традиційному значенні цього слова. Тренінг настільки актуалізує традиційні мотиви до навчання, що воно успішно відбувається без зовнішніх примусових засобів; тобто відсутні схвалення і покарання, оцінні судження, поради, критика, а також формальна

стимуляція у вигляді нагороди. У процесі тренінгу повинен бути відсутній шаблон, "рамка", під яку "підганялася" б особистість. Весь процес навчання у групі зорієнтований на отримання індивідуально значущих результатів.

9. Програма тренінгу передбачає гуманістичну орієнтацію ведучого сприймати учасників групи як вільних, відповідальних за свої вчинки і їх наслідки, постійно зростаючих особистостей. Організація та проведення тренінгу з позицій екзистенціально-гуманістичної психології визначає головним завданням показати людині її соціальну природу і, таким чином, знизити суб'єктивність у розумінні міжособистісних ситуацій.

Кожне заняття тренінгової програми має такі складові:

- I. Вступна частина (10-15% від часу всього заняття).
- II. Основна частина (70-80% часу всього заняття).
- III. Заклучна частина (10-15% від часу всього заняття).

Ефективність занять в групах СПТ залежить від того, як будуть реалізовуватись *специфічні принципи*.

Принцип рівності позицій. По-перше, він означає перегляд стосунків між керівників групи та учасниками. В СПТ керівнику занять відводиться роль не авторитету, а роль "каталізатора", який сприяє розвитку мислення чи отримання нового знання. При цьому керівник сам виступає в ролі рівноправного учасника групи. По-друге, рівність позицій передбачає партнерські стосунки усіх членів групи, визнання цінності кожного, інтересів та прийняття один одного. Нарешті, принцип рівності діє тоді, коли кожен учасник тренінгу стає по чергово ніби керівником, лідером конкретної ситуації спілкування.

Принцип активності. Полягає в обов'язковому включенні в заняття усіх без винятку учасників групи. Це обумовлено першим принципом, за яким кожному надається можливість продемонструвати себе, а свої дії та думки зробити предметом аналізу в групі. На цій основі здійснюється перевірка адекватності дій та за необхідності їх корекція.

Зміщення "центру тяжіння" з фігури керівника групи на учасників як умови активізації мотиваційно-потребової сфери особистості. Даний принцип може бути виражений правилом "*Будь активним і ти пізнаєш себе!*".

Принцип зворотнього зв'язку. Передбачає відкрите, аргументоване та конструктивне висловлювання усіх членів групи стосовно різних ситуацій, які виникають із процесі виконання завдань.

Принцип довірливого спілкування в групі. Він дозволяє створити елемент довіри, почуття спільності та причетності. Від дотримання цього принципу залежить ефективність тренінгу в цілому.

Принцип закритості групи полягає в збереженні учасниками тренінгу інформації один про одного, яка не повинна виноситись за межі групи. Комплексна реалізація перерахованих принципів групової роботи дозволяє досягти вказаної мети СПТ. Однак самі по собі вони не дадуть бажаного результату. Відповідні вимоги ставляться як до керівника такої групи так і загальної стратегії проведення занять.

Базові методи, які застосовуються в СПТ.

Головна суттєва риса організації СПТ, як вже зазначалось, полягає в просуванні пізнання від практичних дій. Ця обставина визначає і специфіку використання в тренінгу методів: акцент ставиться на активних методах, які протягом усього заняття підтримують в учасників на високому рівні функціонування мислення (пізнавальних психічних процесів), спрямованого на результат у вигляді нових знань.

Рольова гра —спосіб розширення досвіду учасників тренінгу шляхом несподіваної ситуації. В якій пропонується прийняти позицію (роль) когось із учасників і потім напрацювати спосіб, який дозволить привести цю ситуацію до логічного завершення.

Використання методу **кейсів** в якості засобів навчання в тренінгових заняттях стає достатньо популярним. У більшості випадків, при його використанні учасникам надається можливість знайомства із набором обставин, в основі яких лежать реальні чи уявні ситуації.

Мозковий штурм є найбільш вільною формою дискусії. Його головна функція генерування ідей, але ні в якому разі не аналіз та обговорення запропонованих учасникам рішень.

Як відомо, традиційні форми навчання передбачають послідовний рух: від накопичення інформації до формування відповідних їм знань, вмінь та навичок. Іншими словами, спочатку створюється певний ідеальний образ, своєрідна віртуальна модель, а вже потім здійснюється перехід до практики. При цьому, в техніці навчання досить часто вбираються такі способи, коли знання отримуються в готовому вигляді, їх необхідно лише запам'ятати. В такому випадку, можна говорити про споживацьку схему навчання, коли задіяні переважно мнемічні процеси (пам'ять). А мислення, мотивація та інші складові психіки не активізуються. Звідси знайоме усім явище — заучування.

СПТ не виключає подачу знань у готовому вигляді. Однак головне в іншому: приймаючи участь в груповій взаємодії по вирішенню ситуативно-рольових завдань, учасники тренінгу самі роблять для себе відкриття, які давно зафіксовані в соціально-психологічних теоріях. Такий спосіб отримання знань корінним чином відрізняється від традиційного. Для нього характерні: поєднання з практикою, осмисленість, особистісна зацікавленість та значимість, емоційне забарвлення. Окрім того, сам характер участі в тренінгу, спрямований на особистісну корекцію. Приймаючи участь в

груповій взаємодії учасники усвідомлюють себе як особистість через колег в групі, тобто діє принцип дзеркального відображення.

Таким чином, СПТ як форма навчання передбачає отримання знань, як правило, не в готовому вигляді від викладача, а через власне здобування за допомогою керівника групи. А це вже принципово інша основа особистісно-професійного розвитку, де переважають процеси мислення та переструктурування образу “Я”.

Є багато видів тренування залежно від виконання завдань і методів: психотехнічні ігри, мета яких — зняти психічне напруження, розвиток внутрішніх психічних сил конкретного працівника, ігрові методи вирішення конфлікту, ігри-захист від маніпулювання, ігри для розвитку педагогічної інтуїції, позиційні ігри (ігри-комунікації), тренування чутливості ділового спілкування, рольові, перцептивні. Базовими методами групового тренування вважають групову дискусію та рольову гру. Основний об'єкт впливу в соціально-психологічному тренуванні — група.

Ефективне спілкування - це не просто передача інформації. Для того щоб спілкування було ефективним, важливо не тільки вміти говорити, але ще вміти слухати, чути і розуміти, про що говорять співрозмовники.

Завдання тренінгу ефективного спілкування:

- навчитися слухати та чути оточуючих;
- позбавитися від недоліків у власному спілкуванні;
- удосконалити особистий стиль та манеру комунікації.

Тренінги комунікативної компетентності, які можна запропонувати для підвищення загальної життєвої компетентності особистості складаються з двох груп:

1. Тренінги оформлення зворотного зв'язку, які охоплюють:
 - а) тренінг на розвиток активного слухання;
 - б) тренінг на розвиток знання невербальних засобів спілкування.
2. Рольові тренінги:
 - а) тренінг спілкування в різних ситуаціях;
 - б) тренінг розв'язування конфліктів.

До програми тренінгів ефективного спілкування зазвичай входять такі пункти як:

- Основні закони взаємодії з іншими людьми - Я не проти тебе я за себе - феноменологія - розміщення себе в центрі, основа здорових стосунків і здорового спілкування - «смерть при житті» або що робить мене живим, а що мене вбиває.

- Харизма, складові харизми - складові харизми - влада - увага - зрозумілість.

- Особливості сприймання та засвоєння інформації - рівні засвоєння інформації - бар'єри спілкування та методи подолання цих бар'єрів - сприйняття і передача комунікативних сигналів - особливість отримання зворотного зв'язку від групи - домінуючі канали сприймання інформації (аудіали, візуали, кін естетики та дискретики).

- Навички спілкування та комунікативні техніки - стадії спілкування - правило Кута - вербальні та невербальні засоби спілкування - рапорт – інструмент довіри - комунікативні техніки - активне слухання - техніки постановки питань - техніки вербалізації - техніки регуляції емоційного напруження.

Тренінги цілепокладання. Термін "цілепокладання" застосовується для іменування короткострокових навчальних курсів - тренінгів, - популярних в бізнес-середовищі, які вивчають системи планування, методики управління часом (time management), в результаті яких повинні досягатися:

- вміння планувати робочий час з урахуванням ближніх і дальніх перспектив, з урахуванням важливості завдань;
- здатність до виявлення оптимальних шляхів у вирішенні завдань;
- вміння правильно встановлювати цілі і досягати їх.

У сучасній психології питання цілепокладання розглядаються в основному парадигмами, в яких багато уваги приділяється мисленню і раціоналізації, це стосується КБТ (когнітивно-біхевіорального підходу), когнітивної психології, РЕПТ (раціонально-емотивної психотерапії). Що не дивно, оскільки зазначені підходи працюють з когнітивними схемами, відповідно, цілі підлягають детальному розбору, ієрархічності, аналізу, перерозподілу та розстановці за часом. На даному етапі питанням цілепокладання найбільш цікавляться в бізнес галузі та часто розробляється не психологами, а математиками, як наприклад Гліб Архангельський, фахівець в області часового планування, що розробив систему роботи з часом (тайм менеджмент) та цілями. На тему цілепокладання проводиться безліч, в першу чергу, бізнес тренінгів і прототренінгів для управлінців, менеджерів середньої ланки, приватних підприємців та для всіх бажаючих. В основу таких тренінгів найбільш часто закладені системи, засновані на когнітивних схемах правильної постановки цілей, аналізу, планування, виділення головного і другорядного. Власне психологія не приділяє цій темі належної уваги, і вона часто залишається прерогативою бізнес напрямків.

Для початку варто зрозуміти саме визначення слова цілепокладання. Це процес вибору однієї або кількох цілей з встановленням параметрів

допустимих відхилень для управління процесом здійснення ідеї. Часто розуміється як практичне осмислення своєї діяльності людиною з точки зору формування (постановки) цілей і їх реалізації (досягнення) найбільш економічними (рентабельними) засобами, як ефективне управління часовим ресурсом, обумовленим діяльністю людини. У самому цьому визначенні підкреслюється економічний фактор, який вказує на бізнес-орієнтований характер даної теми. Однак, у цілепокладання є й інший потенціал, цікавий з точки зору психології і взаємопов'язаний з явищем антиципації. У цьому контексті доцільно поставити такі питання: Як цілепокладання впливає на особистість? Що відбувається з особистістю після визначення і розподілу цілей? Чи можна в психотерапевтичній практиці застосовувати аналіз цілей, як мінімум для діагностики або навіть терапевтичного опрацювання та психокорекції? Чи впливає корекція цілей на якість життя особистості?

Загалом техніка «Цілепокладання», дозволяє чітко поставити ціль, а розписавши план до неї дозволяє впевнено день за днем прямувати до цілі — першої, другої, а з часом сорок першої, сорок другої та n-ї цілі.

Основні питання, які розглядаються на тренінгах ціле покладання:

- Управління часом Тайм-менеджмент та його значення в підвищенні персональної результативності працівників
- Постановка цілей, алгоритм і методи цілепокладання. Опанування методикою **SMART**:
- Прийняття рішень та організація трудового процесу. Вироблення навичок пріоритизації справ
- Способи підвищення ефективності роботи з інформацією: оволодіння методикою карт пам'яті

Вироблення навичок ефективного запам'ятовування та роботи з великими масивами інформації

- Опірність стресам
- Методи настрою та ефективної саморегуляції
- Мистецтво самопрезентації в процесі ділового спілкування
- Робота з підлеглими в напрямку підвищення особистої ефективності та відповідальності кожного працівника.

Отже, тренінги ефективного спілкування тісно пов'язані із тренінгами цілепокладання та продуктивного використання часу, а тому можуть використовуватися як у безпосередній єдності, так і із застосування певних окремих елементів окреслених тренінгових програм.

4.2 Тренінг профілактики вигорання

До тренінгу учасники заповнюють Опитувальник якості професійного життя (Див. Додаток), таким чином тренер знатиме особливості професійного функціонування кожного учасника тренінгу і на індивідуальних консультаціях повідомить кожного про його результати.

Сесія 1. Розвиток самоусвідомлення

Вправа 1. Що означає для вас «психічне здоров'я»?

Група розбивається на підгрупи по 2-3 учасника в кожній, які, порадившись, письмово повинні дати відповіді на наступні запитання:

- 1) Як ви розумієте поняття «психічне здоров'я»?
- 2) Чому людина сама відповідальна за стан свого психічного здоров'я?
- 3) Як психічне здоров'я педагога впливає на його учнів чи студентів?
- 4) Як психічне здоров'я педагога впливає на його найближче оточення (насамперед на сім'ю)?
- 5) Чому психічне здоров'я важливе для професійної діяльності педагога?

Після того, як всі відповіді записані, один із представників мікрогрупи розповідає про свої визначення на великому колі. Визначення обговорюються і доповнюються представниками інших мікрогруп.

Вправа 2. Обговорення критеріїв психічного здоров'я.

Учасникам у мікрогрупах пропонується визначити критерії психічного здоров'я та ранжувати їх за рівнем важливості кожного з них для професійної діяльності педагога. Потім на великому колі обговорюються результати роботи кожної мікрогрупи.

Інформація для тренера.

Психічне здоров'я – це повноцінний розвиток і злагоджена робота всіх психічних функцій, стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів, що забезпечує адекватну до умов навколишньої дійсності регуляцію поведінки, діяльності. Основним показником наявності психічного здоров'я, на думку дослідниці, являється внутрішня цілісність, структурних компонентів особистості, гармонічна взаємодія з соціумом, рух до самоактуалізації

Складові психічного здоров'я:

1. Першою і найважливішою складовою є прийняття себе як людини, гідної поваги.
2. Уміння людини підтримувати позитивні, теплі, довірчі стосунки з іншими.

3. Автономність і автентичність – щирість, відкритість, незалежність і здатність людини самостійно свою поведінку, не чекаючи схвалення або оцінки себе з боку оточуючих, свобода від упереджень, стереотипів і забобонів.

4. Екологічна майстерність – здатність людини активно вибирати і створювати власне оточення, яке відповідає її психологічним умовам життя.

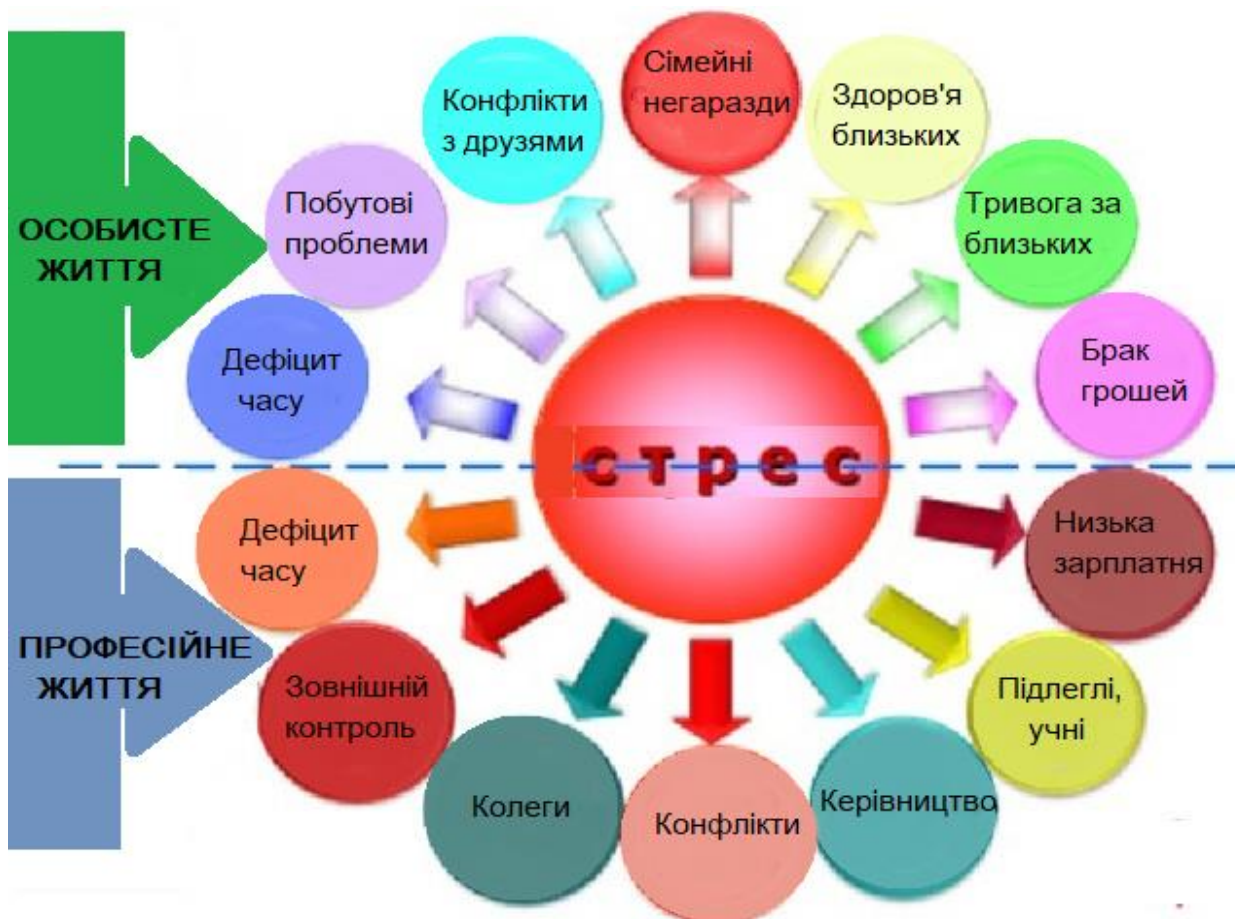
5. Наявність мети в житті, цілеспрямованість – упевненість в наявності мети і сенсу життя, а також діяльність, спрямована на досягнення цієї мети.

6. Самовдосконалення – реалізація власного потенціалу, відкритість новому досвіду.

В якості критеріїв психічного здоров'я виділяють: оптимізм, зосередженість (відсутність метушливості), урівноваженість, моральність (чесність, совісність й ін.), адекватний рівень домагань, почуття обов'язку, впевненість у собі, невразливість (уміння звільнитися від прихованих образ), відсутність ліні, незалежність, безпосередність (природність), відповідальність, почуття гумору, доброзичливість, толерантність, самоповага, самоконтроль

Вправа 3. Інформаційний блок.

Тренер доповнює результати роботи учасників щодо визначення психічного здоров'я, його складових і критеріїв, а також пояснює, чому педагоги входять до групи ризику стосовного стресів і професійного вигорання.



У **ТОП-5** професій, представникам яких загрожує емоційне вигорання - вчителі, медики, банкіри, соціальні працівники та продавці.

До професійних факторів ризику відносять "допомагаючі", альтруїстичні професії (лікарі, медичні сестри, вчителі, соціальні працівники, психологи, священнослужителі). З високим ризиком вигорання є робота з важкими хворими (геронтологічними, онкологічними пацієнтами, агресивними і суїцидальними хворими, пацієнтами з залежностями). Останнім часом синдром вигорання виявляється і у фахівців, для яких контакт з людьми взагалі не характерний (програмісти).

Вправа 4. Види стресу

У мікрогрупах учасники характеризують позитивний, допустимий (прийнятний) і токсичний стреси. На великому колі учасники на відповідних колах, що позначають стреси, пишуть їх узагальнені визначення.



Прискорене серцебиття, напруга в м'язах, пітливість, характеризується позитивними емоціями.



Сильні тимчасові стресові реакції, переживання переважно негативних емоцій, за умов існування соціальної підтримки, яка мінімізує негативний вплив стресу на організм людини.



Тривалий стрес за відсутності адаптивних копінгів і соціальної підтримки.

Вправа 5. «Хто Я? і чому обрав професію педагога?»

Вправа виконується індивідуально з подальшим обговоренням на великому колі. Для полегшення роботи можна використати опитувальник Куна-Макпартленда.

Вправа 6. Інформаційний блок «Стилі прив'язаності та гармонійні міжособистісні стосунки»

Теорія прив'язаності була розроблена психоаналітиком Джоном Боулбі (1907-1990) на основі робіт дитячого психоаналітика Дональда Віннікотта.

Стиль прихильності визначає нашу думку про:

- самого себе ("я досить цінний і гідний любові" або ж "я не цінний і не гідний любові інших людей"),
- інших людей ("я можу покластися на інших людей, довіряти їм", "люди чуйні до моїх потреб, приймають мене" або ж "інші люди нечуйні і їм не можна довіряти"),
- світ в цілому ("світ сповнений можливостей" або "світ небезпечний"), а також те, як ми ставимося до людей, як будуюмо свої відносини з ними і як реагуємо на події у своєму житті.

Учасники тренінгу заповнюють Опитувальник міжособистісних стосунків (див. Додаток). Після самостійної обробки результатів, обговорюються чотири стилі прив'язаності.

Згідно з теорією прив'язаності Дж. Боулбі розрізняють чотири стилі прив'язаності: надійний, тривожний, унікаючий-нехтуваний, тривожний-унікаючий.

Особи з **надійним стилем прив'язаності** відкриті та щирі, не бояться виражати свої почуття, позитивно сприймають свої романтичні стосунки, зазвичай задоволені шлюбом і взаємодією з іншими, не бояться емоційної близькості; у дитинстві вони виховувалися в гармонійних родин в атмосфері емоційної і фізичної захищеності, отримували адекватний зворотний зв'язок від дорослих. Цей стиль формується, якщо значущі дорослі не тільки (і не стільки) оперативно задовольняють потреби своїх дітей, а й розмовляють з ними, приділяють чимало часу на ігри і емоційне спілкування. В результаті дитина переживає радість зустрічі з об'єктом прихильності, коли розлука закінчується. При цьому перевага віддається не кому завгодно, а саме найбільш значущим (насамперед батькам). Цей стиль прив'язаності сприяє зародженню базової довіри до життя, що базується на впевненості, що значимий дорослий десь поруч, в разі необхідності обов'язково прийде і тому з дитиною нічого страшного статися не може. Класичним прикладом надійного стилю є бажання дорослої людини у випадку виникнення у неї проблем, зателефонувати батькам, які хоча й не допоможуть, але однозначно підтримають словом.

Особи з **тривожним стилем прив'язаності** характеризуються прагненням дуже сильної емоційної близькості з партнером, вони невпевнені у собі, схильні до ревностей, постійно прагнуть отримати від партнера підтвердження почуттів («Ти точно мене кохаєш?»), а це у свою чергу, може привести до появи залежності і ненасиченості потреби в близьких стосунках. Цей стиль розвивається, якщо об'єкт прихильності виявляється часто недоступним дитині - особливо в моменти, коли цей об'єкт особливо необхідний (зокрема у підлітковому віці). В результаті у дитини формується високий рівень тривожності. Вона сильно страждає під час розлуки зі значимим дорослим, але при цьому навіть поява дорослого часто не в змозі

заспокоїти дитину, дитина буквально «приклеюється» до дорослого, замість того щоб пограти з ним. Якщо такий стиль спілкування зберігається в дорослому стані, то люди мають труднощі в зав'язуванні і підтримці відносин. Вони можуть бути схильні як до залежності, так і до недовіри до своїх партнерів - все це негативно позначається на збереженні стосунків, припинення яких переживається надзвичайно болісно.

Особам з *уникаючим-нехтуваним стилем прив'язаності* властива підкреслена незалежність, їм неприйнятний високий ступінь близькості, найчастіше вони самодостатні, так як їх внутрішня робоча модель наповнена позитивним змістом по відношенню до себе і негативним по відношенню до інших, саме це зумовлює деяку відчуженість в міжособистісних стосунках; такий тип прив'язаності має захисний характер, відзначається тенденція до придушення і приховування своїх емоцій і почуттів. Такий стиль прихильності формується у дітей, якщо значущі дорослі послідовно відкидають або ігнорують їх потреби. Результатом буде те, що такі діти будуть байдужими до того факту, присутній або відсутній об'єкт їх прихильності, вони діти все менше шукають контакту зі значимими дорослими або турботи з їхнього боку. У більш запущених випадках діти намагатимуться уникати контактів з цими дорослими - особливо після розлуки, аж до ігнорування цих дорослих, при цьому нерідко вони будуть готові віддати перевагу зовсім незнайомій людині, а не своєму об'єкту прихильності.

Особи із *тривожно-уникаючим стилем прив'язаності* у дитинстві стали жертвами різного роду насилля (від емоційного нехтування до фізичних покарань), їм складно бути люблячими і відкритими, незважаючи на прагнення до близькості. Цей стиль формується коли поведінка батьків або інших значущих дорослих настільки непослідовна (в силу чи психічного розладу, алкоголізму, наркоманії або характерологічних розладів), що викликає в дитині в різний час в схожих ситуаціях то страх, то почуття турботи з їхнього боку, тоді дитина замість базового почуття безпеки і впевненості починає відчувати невпевненість і не знає, що їй чекає у відповідь на плач або посмішку. В результаті дитина починає плутатися в своїх очікуваннях і прогнозах щодо реакції значущих дорослих, не в змозі виробити чіткої моделі власної поведінки. Звідси - непередбачуваність її реакцій на дії об'єктів прихильності, спектр яких простирається від страху до агресії, від депресивних афектів до емоційної порожнечі і холоду. Поведінка може відрізнятися руховими стереотипами або застиганням. У даному випадку в дорослості бажання віддалитися продиктовано страхом бути відкинутим, а також дискомфортом від емоційної близькості; вони не тільки не довіряють партнерові і бачать його в негативному світлі, але і себе не вважають гідними позитивного ставлення партнера.

Вправа 7. Обговорення 10 принципів виховання Януша Корчака

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Не чекай, що твоя дитина буде такою, як ти або такою, як ти хочеш. Допоможи їй стати не тобою, а собою. |
|--|

2. Не вимагай від дитини плати за все, що ти для неї зробив. Ти дав їй життя, як вона може віддячити тобі? Вона дасть життя іншому, той — третьому, і це незворотний закон вдячності.
3. Не зганяй на дитині свої образи, щоб у старості не їсти гіркий хліб. Бо що посієш, те й зійде.
4. Не стався до проблем дитини зверхньо. Життя дане кожному під силу, і будь упевнений, дитині воно важке не менше, ніж тобі, а може бути, і більше, оскільки у неї немає досвіду. Не стався до проблем дитини зверхньо. Життя дане кожному під силу, і будь упевнений, дитині воно важке не менше, ніж тобі, а може бути, і більше, оскільки у неї немає досвіду.
5. Не принижуй!
6. Не забувай, що найважливіші зустрічі людини - це її зустрічі з дітьми. Звертай більше уваги на них - ми ніколи не можемо знати, кого ми зустрічаємо в дитині.
7. Не муч себе, якщо не можеш зробити щось для своєї дитини, просто пам'ятай: для дитини зроблено недостатньо, якщо не зроблено все можливе.
8. Дитина - це не тиран, який заволодіває всім твоїм життям, не тільки плід від плоті і крові. Це та дорогоцінна чаша, яку Життя дало тобі на зберігання і розвиток творчого вогню. Це розкріпачена любов матері і батька, у яких буде рости не «наша», «своя» дитина, але душа, дана на зберігання.
9. Умій любити чужу дитину. Ніколи не роби чужій дитині те, що не хотів би, щоб робили твоїй.
10. Люби свою дитину будь-якою – неталановитою, невдахою, дорослою. Спілкуючись з нею – радій, бо дитина – це свято, яке поки що з тобою.

Вправа 8. Обговорення Моделі прив'язаності дорослих

Виділяються чотири можливі комбінації ставлення людини до себе та інших людей (Я-хороший/поганий; Інші люди-хороші/погані), відповідно кожна ячейка означає один із чотирьох стилів прив'язаності.

Ячейка 1 – надійний або безпечний стиль прив'язаності (людина відчуває себе у безпеці, любленою, вона щира у вираженні своїх емоцій, добре комунікує з іншими, має високий рівень рефлексії).

Ячейка 2 – тривожний стиль або стиль меншовартісності при позитивному ставленні до інших людей, самооцінка такої людини формується виключно під впливом інших, вона постійно сумнівається у своїй потребності, значимості боїться бути нехтуваною та опинитися у соціальній ізоляції.

Ячейка 3 – стиль меншовартісності у поєднанні із впевненістю у недобррозичливості інших людей (унікаючий-нехтуваний стиль), виявляється

в уникнанні близьких міжособистісних взаємин, недовірі до людей, невмінні будувати з ними стосунки.

Ячейка 4 – стиль позитивного самоствалення при вираженій недовірі іншим людям (уникаючий-нехтуваний стиль), виявляється у підкресленій незалежності і невразливості, демонстрації байдужого ставлення до міжособистісних стосунків, що насправді є захистом від можливих розчарувань.

		МОДЕЛЬ "Я" (залежність)	
		Позитивна (низька)	Негативна (висока)
МОДЕЛЬ "ІНШІ" (уникнення)	Позитивна (низька)	БЕЗПЕКА Комфорт при близьких стосунках і автономії	ТРИВОГА Стурбованість стосунками
	Негативна (висока)	ВІДЧУЖЕННЯ Заперечення тісних стосунків, надмірна незалежність	СТРАХ, ПАНІКА Страх близьких стосунків, соціальна ізоляція

Домашнє завдання: Регуляція емоцій

- 1) Написати відомі вам способи саморегуляції, що допомагає впоратися із складними життєвими ситуаціями, проблемами в сім'ї та на роботі.
- 2) Заповнити опитувальник труднощів емоційної регуляції, обробити результати та визначити свій стиль емоційної регуляції, охарактеризувати як він виявляється у вашому повсякденному житті.

Сесія 2. Розвиток навичок розуміти інших людей

Вправа 1. Обговорення домашнього завдання

На великому колі учасники розповідають про результати самооцінки за Опитувальником труднощів емоційної регуляції та визначають: 1) стратегії цілеспрямованої поведінки, 2) стратегії розпізнавання позитивних і негативних емоцій, 3) стратегії реагування на власні негативні емоції та емоції інших людей.

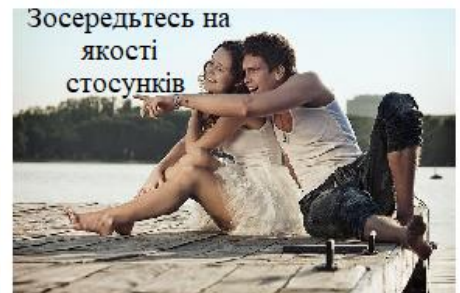
Вправа 2. Гармонійні міжособистісні стосунки

Учасники діляться на три групи. Перша характеризує гармонійні РОДИННІ (подружні і батьківсько-дитячі) стосунки, друга – гармонійні ПРОФЕСІЙНІ стосунки, третя – гармонійні стосунки ІЗ СУСІДАМИ, ДАЛЕКИМИ РОДИЧАМИ. На великому колі учасники обговорюють результати виконання вправи, акцентуючи саме на тому, що робить ці стосунки гармонійними (здоровими), що спільного у всіх видах стосунків.



Інформація для тренера.

Міжособистісні стосунки – це важливий аспект щасливого і повноцінного життя. Вони стають джерелом підтримки в моменти сумнівів, а спільні зусилля надихають нас на нові звершення. Більш того, вони задовольняють базову людську потребу бути своїм у значущому колективі. Для здорових міжособистісних відносин необхідні час, досвід, а також увага до себе і потреб оточуючих.



Знайомтесь з людьми. Люди – істоти соціальні за своєю природою, навіть інтроверти. Так, щоб побудувати здорові відносини з іншими людьми, з ними потрібно спочатку познайомитися і почати спілкуватися. *Знаходьте причини для нових знайомств.* Виходьте з будинку. Заходьте в кафе.

Подорожуйте. Відвідуйте концерти і вистави. *Знаходьте зустрічі за інтересами.* У вашому місті напевно є групи людей, які поділяють ваші інтереси і погляди. Використовуйте інтернет, щоб дізнатися, де вони збираються і як проводять вільний час. *Приймайте пропозиції.* Не відмовляйтеся від запрошень знайомих, співробітників, рідних і друзів. Погоджуйтеся на вечерю в п'ятницю, підіть у турпохід на вихідних, відвідайте танцювальний виступ доньки вашої подруги. Суть заходу не має особливого значення, погоджуйтеся, якщо такі плани не заважають виконувати повсякденні зобов'язання.

Поважайте відмінності. Поважаючи різноманіття, ми шанобливо ставимося до права людей відрізнятися від нас, створюємо можливості для безпечних, змістовних і плідних відносин. Дізнайтеся більше про іншу культуру або релігію, відвідавши службу в храмі. Беріть участь у волонтерській діяльності, допомагайте людям, які відрізняються від Вас і потребують підтримки. Подорожуйте в інші країни і шанобливо ставитеся до місцевих звичаїв. Дивіться документальні фільми про різні культури і різні куточки земної кулі.

Зосередьтеся на якості стосунків. Якісні міжособистісні стосунки характеризуються близькістю, повагою, спільністю поглядів і турботою, такі відносини не тільки покращують психічний стан, а також сприяють зміцненню фізичного здоров'я. *Проводьте час разом, ходіть на прогулянки, подорожуйте, разом виконуйте хатні справи і просто спілкуйтеся.*

Зміцнюйте довіру. Довіра – це важлива складова здорових стосунків. Важко зблизитися з людиною, поряд з якою ви не відчуваєте себе в безпеці. Покажіть, що вам можна довіряти, визнайте помилки, поведіться гідно і будьте відкриті в спілкуванні. Прагніть спілкуватися з людьми, які ведуть себе так само. Якщо ви не готові нести відповідальність за свої вчинки і перекладаєте вину на інших, то люди не зможуть довіряти вам. Завжди визнайте помилки і будьте щирі. Завжди виконуйте обіцянки. Вчасно приходите на зустрічі з друзями і виконуйте роботу в обумовлені терміни. Говоріть щиро і будьте послідовні. Ваші слова не повинні розходитися з діями. Довіра виникає між людьми поступово. Її необхідно заслужити, особливо в разі проблем у минулому.

Будьте турботливі і уважні до людей. Доброта проявляється не в подарунках і знаках уваги, а в повсякденному ставленні. У конфліктній ситуації не просто залишатися спокійним. Утримайтеся від бажання кричати, звинувачувати і обзиватися або тиснути на больові точки. Замість цього постарайтеся пояснити причини свого гніву і образи.

Вирішуйте протиріччя конструктивно. Конфлікти неминучі навіть між однокдумцями. У моменти розладів ми нерідко вимовляємо слова і робимо вчинки, що суперечать нашим поглядам і переконанням. Уникайте агресивних жестів і лайливих слів. Запитуйте, якщо щось незрозуміло, не

ображайте співрозмовника і не переходите на особистості, поважаєте чужі погляди і право іншої людини на власну думку.

Вправа 3. Трикутник Карпмана і його роль у міжособистісних стосунках

Учасники переглядають відео на кшталт:

<https://www.youtube.com/watch?v=3ehzPiaCrF4> (інформаційне відео)

<https://www.youtube.com/watch?v=b01QsNvdwTs> (приклад фрагмент з фільму "Любов і голуби")

Обговорення: Яку стратегію зазвичай використовує педагог у своїй діяльності? Які переваги та недоліки даної стратегії? Що буде, яке педагог змінить свою стратегію? Один із учасників розповідає ситуацію з своєї педагогічної діяльності та розподіляє між іншими учасниками ролі трикутника Карпмана, згідно з якими вони демонструють динаміку даної ситуації. Результати рольової гри обговорюються на великому колі.

Інформація для тренера.

Трикутник Карпмана – психологічна і соціальна модель взаємодії між людьми у транзактному аналізі, типовий зв'язок трьох основних проблемних ролей у людських стосунках, вперше описаний Стівеном Карпманом в 1968 році.

Все різноманіття ролей, що лежить в основі ігор, в які грають люди (за Е.Берном), може бути зведене до трьох основних - Переслідувача винних, Жертви переслідування і Рятівника.

Трикутник, в який об'єднуються ці ролі, символізує їх зв'язок і постійну зміну. Спілкування в межах цього трикутника – дуже ефективний спосіб не брати відповідальність за свої вчинки і рішення, а так само в нагороду за це отримувати сильні емоції і право не вирішувати свої проблеми (так як у них винні інші). Переслідувач вважає що в усьому винна Жертва, про що він і повідомляє, або їй самій, або Рятівнику. Жертва вважає, що винен Переслідувач, і це їй дозволяє жалітися на власну долю, й шукати того, хто б її врятував, щоб на час перетворитися в Переслідувача. Рятівник шукає, кого б врятувати, перевівши зі стану Жертви у стан Переслідувача.



Кожній з ролей відповідають властиві лише їй почуття.

У **Переслідувача** найголовніша емоція *праведне обурення*. У **Жертви** – внутрішня Суєта, *паніка*. У **Рятівника** – *жалість, почуття обов'язку и відповідальності за іншу людину*.

Типові почуття, які переживають учасники подій.

Жертва	Рятівник	Переслідувач
<ul style="list-style-type: none">• Примус• Безсилля• Нікчемність• Заплутаність• Розгубленість• Образливість• Жалість до себе• Безпорадність	<ul style="list-style-type: none">• Жалість• Бажання допомогти• Відчуття власної переваги над Жертвою• Компетентність• Поблажливість• Почуття всемогутності• Самовпевненість• Неможливість відмовити• Співчуття• Відповідальність	<ul style="list-style-type: none">• Відчуття власної правоти• Відчуття благородного обурення і праведного гніву• Бажання покарати порушника• Бажання відновити справедливість• Ображене самолюбство• Азарт полювання• Роздратування на жертву і рятівників

В умовах трикутника, рятівник – це не той, хто допомагає комусь у надзвичайній ситуації. Це той, хто має змішаний або прихований мотив, який насправді егоїстично вигідний «тому, хто рятує». Наприклад, він може насолоджуватися, коли бачить, що від нього хтось залежить чи хтось йому довіряє. На перший погляд здається, що він діє з бажання допомогти, але насправді він грає з жертвою, щоб продовжувати отримувати свої переваги.

Жертва не така безпорадна, як себе відчуває; згодом їй стає мало того, що вона отримує та починає вимагати більшого від Рятівника, який, у свою чергу, не може виконати усіх забаганок Жертви. Так поступово і непомітно Рятівник стає Жертвою, а колишня Жертва стає Переслідувачем (Агресором) для свого колишнього Рятівника. І чим більше Рятівник докладляє зусиль для порятунку Жертви, тим більше він стає їй винен. Очікування ростуть, і він зобов'язаний їх реалізовувати. Колишня жертва все більше незадоволена тим, що Рятівник «не виправдав її сподівань», а відповідно, перетворює колишнього Рятівника на Переслідувача (оскільки тепер вже його звинувачує у всіх своїх проблемах). Жертва шукає нових Рятівників, адже у неї кількість агресорів зростає – колишній Рятівник не виправдав очікувань, за великим рахунком, обдурих її, і повинен бути покараний. Колишній же Рятівник, будучи вже Жертвою своєї колишньої Жертви, виснажений в спробах (ні, не допомогти, його зараз хвилює лише одне - зуміти врятуватися від «жертви»)

– починає (вже як справжня жертва) шукати інших рятівників – і для себе, і для своєї колишньої Жертви. Переслідувач (справжній агресор, той, хто і вважає себе переслідувачем) як правило, не знає про те, що Жертва насправді не жертва, не така вже й беззахисна, а просто грає цю роль.

Якщо Ви опинилися у цьому «магічному» трикутнику, то знайте, що Вам доведеться побувати у всіх його «кутах», пережити усі його ролі. Події у трикутнику можуть відбуватися як завгодно довго – незалежно від свідомих бажань їх учасників. Дружина алкоголіка не бажає страждати, алкоголік не бажає бути алкоголіком, а лікар не хоче обманювати сім'ю алкоголіка. Найголовніше – зрозуміти, на який ролі саме Ви увійшли в трикутник. Тоді можна змінити ці деструктивні ролі на інші – конструктивні. Переслідувач повинен стати для Вас Учителем (пам'ятаєте відомий вислів «Наші вороги дають нам найкращі життєві уроки»); Рятівник – Помічником або максимум – Провідником (можна – тренером: Ви робите, а тренер тренує), а Жертва – Учнем.

Якщо Ви опинилися в ролі Жертви – почніть вчитися. Якщо Ви Рятівник – не думайте, що той, «хто потребує допомоги» немічний і слабкий, цим самим Ви робите йому ведмежу послугу, оскільки виконуючи замість нього роботу, не даєте Жертві можливість вчитися. Нехай людина помиляється, але це будуть її помилки, щоб згодом вона не могла звинуватити Вас, коли спробує стати Вашим Переслідувачем.

Вправа 4. Кордони у міжособистісному спілкуванні

Опитування учасників тренінгу, що вони знають про психологічні кордони особистості, як психологічний кордон впливає на їх повсякденні та професійні стосунки?

Інформаційний блок.

Кожен з нас має індивідуальний простір, наповнений своїми потребами і бажаннями, в якому діють свої закони і правила. Це простір захищений психологічними кордонами, що захищають інтереси особистості. Такі кордони не це навечно збудованим парканом чи скафандром певного кольору і розміру, вони невидимі і еластичні, можуть то розширюватися, то звужуватися в певних місцях в залежності від того, в якому оточенні і в яких умовах перебуває особистість. Частково їх можна прояснити, спостерігаючи за людиною, або вербально: «Нормально, якщо ми перейдемо на «ти»?», «Ти раптово замовк. Щось сталося?», «Чи можу я користуватися твоїми книгами під час твоєї відсутності?».

Наявність кордонів допомагає зберегти людині її ідентичність (Я та Інші), захиститися від контролю та маніпуляцій з боку інших людей, визначити свої життєві цілі та шляхи їх досягнення, задовольнити свої потреби у самореалізації. Неефективні кордони зумовлюють втрату самоповаги та поваги інших людей; знижують контрольованість власного

життя, підвищують відчуття провини, сорому, самозвинувачень, сприяють втраті сенсу життя та появі панічних нападів, симптомів депресії та вираженої тривоги.

Здорові кордони гнучкі. Людина легко визначає, на якому рівні їй зручно і приємно взаємодіяти і чи хоче вона цього спілкування, може зблизитися з людьми, а потім віддалитися, якщо відчує, що у стосунках щось не так.

Ознаки жорсткості кордонів:

Такі люди однаково в усіх ситуаціях залишаються в своїх кордонах. Порушники отримують жорстку відсіч. З одного боку це не погано, але невміння бути гнучким у різних ситуаціях може зумовити проблеми в особистому і професійному житті.

Ознаки м'якості кордонів:

Такі люди:

1. Часто роблять щось тому, що «так роблять нормальні люди / всі жінки / справжні чоловіки / відповідальні працівники». Хоча самі в цій діяльності можуть бути не тільки не зацікавлені, але і не любити її в принципі.
2. Побоюються показати своє справжнє Я, намагаються бути такими, якими їх хочуть бачити.
3. Їм складно сказати іншим «Ні»
4. Вважають, що їхнє щастя і інші почуття залежать від інших.
5. Займаються справами і проблемами інших, а не своїми – так званий «нездоровий альтруїзм», вкладають в стосунки більше, ніж отримують від них.
6. Продовжують стосунки з людьми, які їх відверто ображають. звертаються з ними поган
7. Їм важко просити інших людей про допомогу.
8. Не вимагають повернення боргів.
9. Сором'язливі, чутливі до критики.
10. Їм важко висловити свою думку щиро виражати свої емоції.
11. Часто відчувають себе спустошеними, заздрять іншим.
12. Не можуть визначити свої справжні бажання.

Як порушуються кордони особистості?

- 1) Звинувачення інших людей у своїх проблемах («ти зіпсував мені життя»; «це все через тебе»; «якби не ти ...»);
- 2) Контроль поведінки («більше так не роби», «роби так і так»)
- 3) Непрохані поради («я б на твоєму місці ...», «треба було вже давно зробити»)
- 4) Категоричність в оцінці подій («це повна маячня», «ти ж не збираєшся його вибачати?!»)

5) Оцінювання зовнішності і особистості («ти ледар», «ти невдаха», «ти негарний», «хто тебе заміж візьме із такою зовнішністю»).

У повсякденному житті це виражається у наступній поведінці: люди можуть брати ваші речі, сідати на ваше місце, користуватися вашими грошима, не віддавати борги, маніпулювати вами тощо. Людина, чиї кордони порушили, може відчувати страх, гнів, фрустрацію, намагатися уникнути подальшого спілкування. Якщо ж кордони слабкі – особистість регулярно зазнає вторгнень, що посилює її дискомфорт. При цьому чим слабкіші у неї кордони, тим частіше вона нападає на кордони інших, не зумисно, не від злості, а тому, що не усвідомлює, що виходить із зони своєї компетенції.



Я - це я, а ти - це ти. Я прийшов (ла) в цей світ не для того, щоб відповідати твоїм очікуванням, а ти не для того щоб відповідати моїм. Я роблю свою справу, а ти робиш свою. І якщо нам вдалося зустрітися, то це велика удача. А якщо ні, то цьому не можна допомогти, кожен має свій шлях ...

ЯК ДЕМОНСТРУВАТИ ІНШИМ СВОЇ КОРДОНИ

Висловити, що "Я" хочу і які "Мої" переконання;

Бути щирим, прямо казати "Ні", не боятися відмовляти у проханнях;

Бути послідовним (сказав-зробив);

Встановлювати емоційну дистанцію (допускати до себе лише тих людей, яким насправді довіряєш);

Встановлювати часові межі спілкування (людина сама вирішує з ким, коли і скільки часу вона хоче спілкуватися).

Учасники тренінгу наводять приклади коли їхні кордони порушувалися, і коли саме вони були порушникам чужих кордонів.

Вправа 5. «Мій особистий час»

Виділіть для себе «особистий» час. Межі цього часу Ви визначите самі – це може бути 30 хвилин, година, три години, головне, Ви повинні чітко окреслити ці кордони не тільки для самого себе, а й для оточуючих. Жодні дзвінки або прохання не повинні забрати у Вас право на особистий час.



Для того щоб оточуючим було легше змиритися з Вашим рішенням, а Вам – чітко його дотримуватися, намалюйте наскільки забавних постерів або просто напишіть на аркушах паперу великими літерами «Мій особистий час від до Прохання не турбувати!» і повісьте ці плакати в своєму будинку. Навіть якщо спочатку Ваші рідні поставляться до такого рішення із посмішкою, згодом всі звикнуть, ймовірно, що й інші члени родини за Вашим прикладом виділять собі свій особистий час і Ваше право на особистий відпочинок вже ніхто не стане заперечувати.

Учасники мають плакати «Мій особистий час від до Прохання не турбувати!». На великому колі обговорюють скільки кому особистого часу потрібно на кожен день. Що учасники розуміють під особистим часом, як реагуватимуть у випадку втручання в нього.

Вправа 6. Робота з опитувальником психологічних кордонів (J.Black, G. Enns).

Учасники заповнюють опитувальник, будують профіль за зразком та на великому колі обговорюють результати.

Зразок:

A = Абсолютно так																		
B = Переважно так																		
C = Частково так																		
D = Ні																		
E = Точно Ні																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

Вправа 7. Моє місце в системі міжособистісних стосунків

Кожен учасник ділить свій аркуш паперу А4 на чотири частини і після нетривалих роздумів записують відповіді на наступні питання:

1) Назвіть людей, які суттєво впливають на Вас (до 10 осіб), виберіть з них тих, хто позитивно впливає на Вас, підкресліть їх **жовтим маркером**, хто негативно впливає на Вас (**червоним маркером**) і тих, що впливають нейтрально або по-різному (**синім маркером**). Кого виявилось більше? Які риси, людей, хто ПОЗИТИВНО впливають на Вас, Вам особисто подобаються, чи є ці якості у Вас і якщо ні, то чи хотіли б Ви їх мати?

2) Уявіть себе через 20 років. З ким із зазначених Вами людей у пункті 1 Ви б хотіли продовжити спілкуватися? Як зміняться ваші стосунки? Як зміниться особисто Ви через 20 років? Напишіть щонайменше 5 позитивних змін (позитивних змін повинно бути більше ніж негативних).

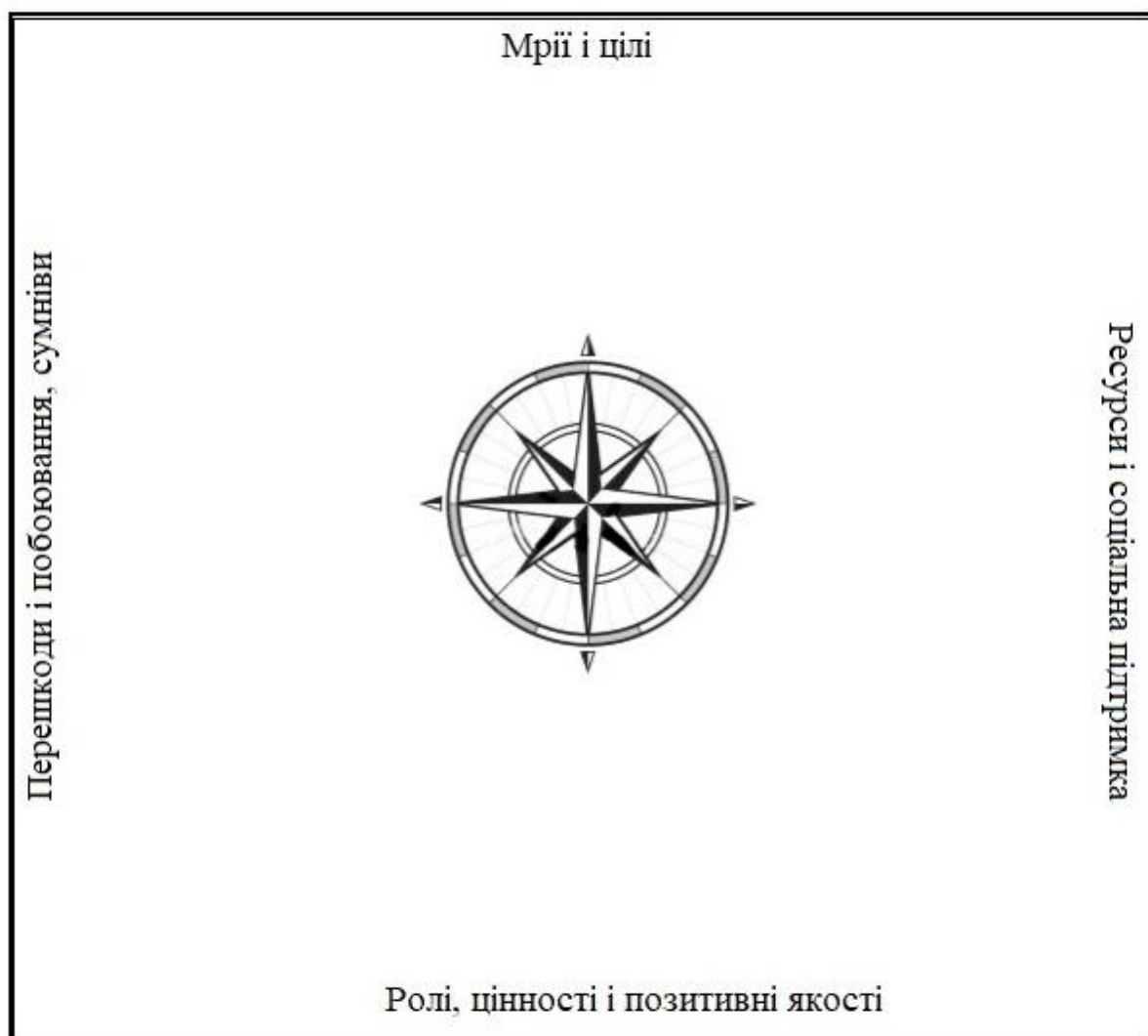
3) Напишіть 10 важливих справ особисто для себе на сьогодні. Напишіть, як Ви потурбуєтесь сьогодні про себе, про іншу важливу Вам людину (декілька людей).

4) Напишіть 10 своїх особистих досягнень за усі роки Вашого життя. На які вікові етапи вони припали, як впливають на нинішнє життя?

Після виконання вправи, результати обговорюються на великому колі.

Вправа 8. Компас.

Учасники самостійно малюють свій компас, зазначають свої цілі, перспективи, прагнення. Після цього компаси обговорюються на великому колі за бажання учасників тренінгу (можна про свій не розповідати, право на конфіденційність поважається).



Вправа 9. Лист із майбутнього

Уявіть, що пройшло декілька років чи десятків років (кожен обирає цей термін самостійно) і Ви Майбутній пишете лист Собі Теперішньому. Що хочеться розповісти перш за все? За що подякувати собі? Яка Ваша головна ціль буде досягнута? Як зміняться стосунки з оточуючими? Після того, як

лист буде написано, заховайте його, а через деякий час знову перечитайте. Нехай цей Лист разом із Компасом стануть Вашими путівниками на подальшому життєвому шляху.

Опитувальник міжособистісних стосунків
(Relationship Style Scale, K.Bartholomew, L.M. Horowitz, 1991)

Інструкція: Уважно прочитайте кожне твердження, оцініть за 7 бальною шкалою, наскільки вони стосуються саме Вас.

Стиль 1. Мені нескладно бути щирим, відкритим та виявляти емоції у стосунках з іншими людьми. Я комфортно відчуває себе будучи відносно залежним від інших і нормально сприймаю, коли люди частково залежать від мене. Водночас я не боюся лишитися на самоті і розумію, що подобатися абсолютно усім я не можу.

1	2	3	4	5	6	7
Абсолютно не згоден			Ставлюсь нейтрально			Цілком погоджуюсь

Стиль 2. Я прагну до близьких, емоційних стосунків, однак не довіряю іншим людям, боюся їх негативного ставлення, зради, осуду. Мені не комфортно залежати від інших, оскільки залежність для мене – синонім вразливості.

1	2	3	4	5	6	7
Абсолютно не згоден			Ставлюсь нейтрально			Цілком погоджуюсь

Стиль 3. Мені комфортно залежать від інших, однак я думаю, що інші люди не можуть бути зі мною настільки щирими та турботливими, як хочу я. Я думаю, що ціную інших людей значно більше, ніж вони цінують мене.

1	2	3	4	5	6	7
Абсолютно не згоден			Ставлюсь нейтрально			Цілком погоджуюсь

Стиль 4. Мені комфортно без близьких міжособистісних стосунків, я незалежний і самодостатній. Мені подобається не залежати від інших і щоб інші люди не залежали від мене.

1	2	3	4	5	6	7
Абсолютно не згоден			Ставлюсь нейтрально			Цілком погоджуюсь

Обробка результатів: Стиль 1 – надійний; Стиль 2 – уникаючий-нехтуваний; Стиль 3 – тривожний; Стиль 4 – уникаючий-нехтуваний.

Опитувальник труднощів емоційної регуляції
(The Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS),
K. L. Gratz, L. Roemer, 2004)

Інструкція: Оцініть, як часто кожне із тверджень властиве саме Вам.
Обведіть кружечком відповідну цифру після кожного твердження.

- | | | | | |
|-----------------------------|----------------|--------------------------|----------------|-------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Практично
ніколи (0-10%) | Іноді (11-35%) | Час від часу
(36-65%) | Часто (66-90%) | Практично
завжди (91-100%) |
-
1. Я чітко розумію свої емоції 1 2 3 4 5
 2. Я звертаю увагу на те, які виникають мої емоції та почуття, на їх перебіг 1 2 3 4 5
 3. Мені складно контролювати свої емоції 1 2 3 4 5
 4. Я не розумію причин своїх емоцій 1 2 3 4 5
 5. Я не розумію своїх емоцій та почуттів 1 2 3 4 5
 6. Я уважний до своїх почуттів 1 2 3 4 5
 7. Я точно знаю, причини виникнення своїх емоцій 1 2 3 4 5
 8. Я турбуюсь про свій емоційний стан 1 2 3 4 5
 9. Я стурбований своїм емоційним станом 1 2 3 4 5
 10. Коли я схвилюваний, я розумію свої емоції 1 2 3 4 5
 11. Коли я схвилюваний, я відчуваю гнів 1 2 3 4 5
 12. Мені соромно виявляти свої хвилювання 1 2 3 4 5
 13. Коли я хвилююсь, мені складно виконувати роботу 1 2 3 4 5
 14. Коли я схвилюваний, мені складно контролювати себе 1 2 3 4 5
 15. Коли я засмучений, я впевнений, що цей стан надовго 1 2 3 4 5
 16. Невеликі негаразди суттєво впливають на мій емоційний стан 1 2 3 4 5
 17. Я розумію, що всі мої хвилювання мають суттєві причини 1 2 3 4 5
 18. Коли я схвилюваний, мені складно зосередитися на повсякденних справах 1 2 3 4 5
 19. Коли я схвилюваний, мені складно контролювати свої слова та вчинки 1 2 3 4 5
 20. Не зважаючи на хвилювання, я можу продовжувати ефективно виконувати свою діяльність 1 2 3 4 5
 21. Мені соромно за свої негативні емоції 1 2 3 4 5
 22. Негаразди стимулюють мене ставати кращим 1 2 3 4 5
 23. Я відчуваю себе безсилим, слабким, коли хвилююсь 1 2 3 4 5
 24. Навіть при сильному хвилюванні, я здатен контролювати ситуацію 1 2 3 4 5
 25. Я сам винен у своїх проблемах 1 2 3 4 5
 26. Коли я хвилююсь, мені складно зосереджуватись 1 2 3 4 5

27. У стані хвилювання я практично не контролюю свою поведінку 1 2 3 4 5
28. Я відчуваю відчай, коли зустрічаюсь із неприємностями 1 2 3 4 5
29. Я стаю роздратованим, коли зустрічаюсь із неприємностями 1 2 3 4 5
30. Неприємності знижують мою самооцінку 1 2 3 4 5
31. Я намагаюсь зробити усе можливе, щоб впоратися із неприємностями 1 2 3 4 5
32. Мені складно контролювати свою поведінку, якщо мене хтось ображає 1 2 3 4 5
33. Коли мене щось турбує, я думаю лише про це і ні про що інше 1 2 3 4 5
34. Мені потрібен час для того, щоб зрозуміти свої почуття 1 2 3 4 5
35. Після неприємностей мені потрібно багато часу для відновлення 1 2 3 4 5
36. Коли я схвилюваний, то керуюсь емоціями, а не розумом 1 2 3 4 5

Обробка результатів:

Загальний індекс труднощів емоційної регуляції: підсумовуються бали за усіма твердженнями, зворотній підрахунок – R - (5 4 3 2 1) робиться за твердженнями: 1, 2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24 і 34).

Шкала Заперечення емоційних реакцій: твердження 11, 12, 21, 23, 25, 29. Високі бали свідчать про негативні реакції у відповідь на негативні емоції інших людей, тобто неприйняття стресу чи схвилюваності інших осіб, низький рівень емпатії.

Шкала Труднощі цілеспрямованої поведінки: твердження 13, 18, 20R, 26, 33. Високі бали свідчать про стан дезорганізованості, неможливість сконцентрувати увагу при виникненні різного роду проблем, гостре переживання власних неприємностей, що негативно позначається на здатності виконувати діяльність.

Шкала Імпульсивний контроль: твердження 3, 14, 19, 24R, 27, 32. Високі бали свідчать про труднощі із контролем своєї поведінки у стресових ситуаціях, поведінка стає імпульсивною, зумовленою виключно актуальними потребами.

Шкала Недостатнє усвідомлення емоцій: твердження 2R, 6R, 8R, 10R, 17R, 34R. Високі бали свідчать про нерозуміння своїх емоцій та їх впливу на повсякденне життя і взаємодію з іншими людьми.

Шкала Нерозуміння стратегій регуляції емоцій: твердження 15, 16, 22R, 28, 30, 31, 35, 36. Високі бали означають нерозуміння людиною своїх можливостей керувати власним емоційним станом.

Шкала: Неможливість чітко назвати свої емоції: твердження R, 4, 5, 7R, 9. Високі бали означають труднощі із усвідомленням і визначенням своїх емоцій. Така людина казатиме «мені погано» замість «я розгнівана» тощо.

Опитувальник психологічних кордонів (J.Black, G. Enns)

Інструкція: Уважно прочитайте кожне твердження, оцініть наскільки кожне з них стосується саме вас, підкресліть потрібну букву.

A	B	C	D	E
Абсолютно	Переважаю	Частково	Переважаю	Точно
Так	Так	Так	Ні	Ні

1. Я здатен зробити вибір на свою користь, а не на користь інших
A B C D E
2. Я приймаю себе таким як є, з усіма недоліками та чеснотами **A B C D E**
3. Я постійно самовдосконалююсь, розвиваюсь **A B C D E**
4. Інші люди не впливають на мою думку про себе **A B C D E**
5. Мені подобається спілкуватися із незалежними, самостійними людьми
A B C D E
6. Мені складно спілкуватися із людьми, які не мають своєї думки
A B C D E
7. Я ціную і поважаю себе **A B C D E**
8. Мій внесок у суспільне життя не більший і не менший, ніж внесок інших
A B C D E
9. Я знаю талановитих людей, яких поважаю і радію за їхні успіхи
A B C D E
10. Я ціную своє життя і вдячний долі за те, що зі мною трапилось
A B C D E
11. Я не боюсь проблем і негараздів **A B C D E**
12. Я позитивно ставлюсь до себе **A B C D E**
13. Я позитивно впливаю на інших людей **A B C D E**
14. Я сам керую своїми емоціями **A B C D E**
15. Важливо поважати свої кордони і кордони інших людей **A B C D E**
16. Особисті кордони не заважають близьким стосункам **A B C D E**
17. Захищені особисті кордони сприяють зменшенню стресів **A B C D E**
18. Я не виправдовуюсь перед іншими людьми за те, як витрачаю свої гроші і як організовую свій вільний час **A B C D E**

Обробка результатів.

Побудуйте профіль, замалювавши кожен стовпчик відповідно до своїх відповідей

A Абсолютно так																		
B Переважно так																		
C Частково так																		
D Переважно ні																		
E Абсолютно ні																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

Шкала якості професійного життя (ProQOL-5, 2009)³¹

Інструкція: Коли ми допомагаємо людям, то безпосередньо контактуємо з їхнім життям, розуміємо їх успіхи та проблеми. Така робота в свою чергу впливає (як позитивно, так і негативно) й на наше власне життя. Нижче наведено питання, які допоможуть Вам з'ясувати якість даного впливу, визначити наявність чи відсутність професійно обумовленого стресу. Уважно прочитайте кожне твердження та оцініть, як часто протягом останніх 30 днів Ви відчували подібні стани. Поставте відповідну цифру ліворуч твердження.

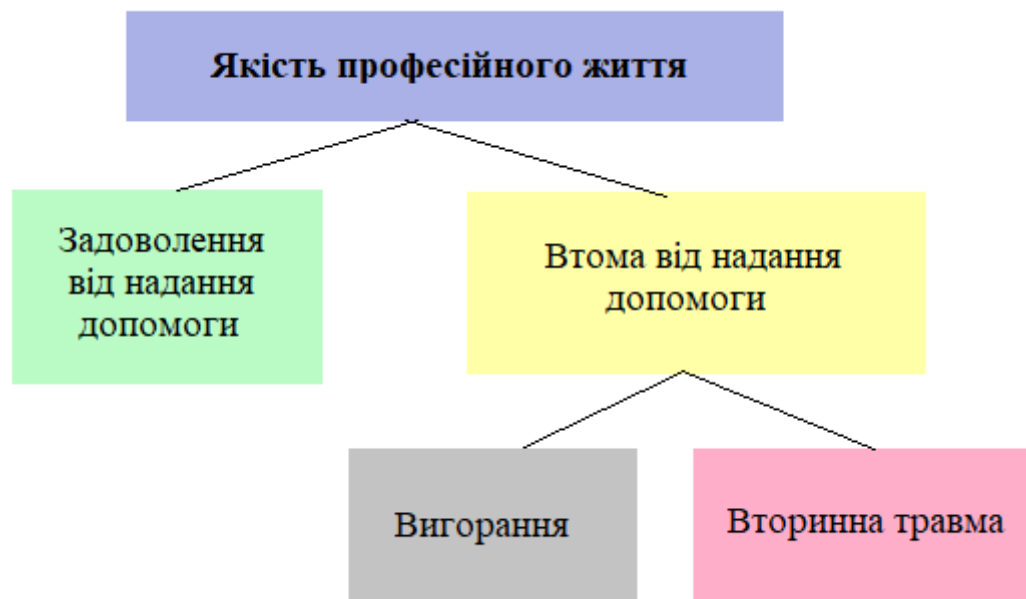
1=Ніколи 2=Рідко 3=Іноді 4=Часто 5=Дуже часто

- _____ 1. Я щасливий
- _____ 2. Я допоміг декільком людям
- _____ 3. Я задоволений своєю роботою
- _____ 4. Я відчуваю себе частиною колективу
- _____ 5. Мене лякають раптові звуки
- _____ 6. Після роботи я відчуваю бадьорість
- _____ 7. Мені складно відокремити своє особисте життя від роботи
- _____ 8. Я погано сплю, через те, що переживаю за своїх учнів (клієнтів)
- _____ 9. Я відчуваю, що має подібні проблеми як і мої учні (клієнти)
- _____ 10. Я «трудоголік»
- _____ 11. Я відчуваю себе «на межі»
- _____ 12. Мені подобається моя робота
- _____ 13. У мене симптоми депресії
- _____ 14. Я болісно сприймаю проблеми своїх учнів (клієнтів)
- _____ 15. У мене є переконання, здатні підтримати мене у складних ситуаціях
- _____ 16. Я задоволений, що можу професійно самовдосконалюватись
- _____ 17. Я такий, яким мріяв бути
- _____ 18. Я із задоволенням іду на роботу
- _____ 19. Я відчуваю сильну втому
- _____ 20. Я радію за успіхи моїх учнів (клієнтів)
- _____ 21. Я відчуваю себе перевантаженим на роботі
- _____ 22. Я знаю, що можу змінити роботу

³¹ <http://www.proqol.org/>

- _____ 23. Я намагаюсь уникати ситуацій, що нагадують мені про роботу
- _____ 24. Я пишаюсь своїми професійними досягненнями
- _____ 25. У мене є нав'язливі думки, які негативно впливають на моє життя
- _____ 26. Я відчуваю, що не маю можливості розвиватися як професіонал
- _____ 27. Я впевнений, що я гарний фахівець
- _____ 28. Мені складно загадати цікаві епізоди зі своєї роботи
- _____ 29. Мені подобається турбуватися про інших
- _____ 30. Я щасливий, що обрав цю професію

Обробка результатів.



Шкала Задоволення від надання допомоги: твердження 3, 6, 12, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 30

Менше 22 балів	Низький рівень
23-41 бал	Середній рівень
42 і більше балів	Високий рівень

Шкала Вигорання: твердження 1 R, 4 R, 8, 10, 15 R, 17 R, 19, 21, 26, 29 R (де R = твердження обраховуються за зворотнім ключем: 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1)

Менше 22 балів	Низький рівень
23-41 бал	Середній рівень
42 і більше балів	Високий рівень

Шкала Вторинний травматичний стрес (вторинна травма):
твердження 2, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 23, 25, 28

Менше 22 балів	Низький рівень
23-41 бал	Середній рівень
42 і більше балів	Високий рівень

4.3 Майндфулнесс-тренінги для педагогів

У перекладі з англійської «mindfulness» означає «уважність, усвідомленість»³². Спочатку це слово використовувалося для перекладу з палі буддійського терміну «саті» (санскр. «Смріті» тиб. Drenpa). Дослідник мови палі Томас Вільям Ріс Девідс (1843-1922) вперше переклав «саті» у 1881 р. як усвідомленість, активний, пильний розум. Таким чином, з палійських текстів слово «саті» українською мовою зазвичай перекладають як «пильність», але насправді воно має більш широкий сенс у буддійській психології. Зазначимо, що «саті» має й інші переклади: концентрована увага (М. Sayadaw), інтроспекція, вторинна усвідомленість тощо³³. Слово «mindfulness» часто використовується в англomовній буддійській літературі і його значення суттєво відрізняється від сучасного, популярного у психології та психотерапії. Буддійські прийоми культивування «саті» (усвідомленості) були адаптовані західною клінічною психологією і психіатрією у 70-80-х рр. XX століття, і добре відповідають контексту західної психотерапії, практичної психології і навіть нейронауки. Сьогодні мова йде про існування самостійного «mindfulness approach» (майндфулнесс-підходу) у психотерапії.

Фундатор програми зниження стресу шляхом усвідомленості (англ. Mindfulness-Based Stress Reduction), засновник і директор Клініки роботи зі стресом Медичного центру Університету Массачусетсу Дж. Кабат-Зінн (Jon Kabat-Zinn) визначає майндфулнесс як безоціночну обізнаність, що виникає в результаті свідомого спрямування уваги на досвід, що розгортається у даний момент. У своїй праці «Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World Through Mindfulness» він стверджує: «Майндфулнесс може розглядатися як такий, що триває від одного моменту до іншого, не базована на міркуваннях обізнаність, що створюються завдяки спрямуванню уваги особливим чином: тобто на поточний момент, максимально без емоційно, але щиро».

Інший дослідник, автор тренінгів асертивності, професор університету Торонто С.Бішоп дав наступне визначення: «Майндфулнесс – це самоскерування уваги на те, щоб вона базувалася на поточному досвіді з метою посилення розпізнавання психічних подій, що мають місце у даний момент ... йому притаманні такі якості як цікавість, відкритість, прийняття». Ключовими аспектами майндфулнесс є саморегуляція уваги (здатність бути уважним протягом тривалого часу та володіти навичками самоспостереження, даний аспект використовується як медитативна техніка, коли людина зосереджується на відчуттях власного тіла та на своєму диханні); орієнтованість на досвід (прийняття кожного моменту власного досвіду, під прийняттям мається на увазі відкритість до сприймання реальності у кожний конкретний момент, іншими словами, життя «тут-і-зараз»); часова стабільність і ситуативна специфічність (здатність до саморозвитку при збереженні своїх базових психологічних якостей).

³² <http://www.linguee.ru/английский-русский/перевод/mindfulness.html>

³³ <https://en.wikipedia.org/wiki/Mindfulness>

Найкоротше визначення майндфулнесс дане фахівцями Інституту медитації та психотерапії³⁴, а саме: поінформованість про теперішній момент із його прийняттям.

Деякі науковці розглядають майндфулнесс як рису особистості [139] є фундаментальною якістю свідомості, тривалий час психологи приділяли увагу вивченню її змісту – мисленню, пам'яті, емоцій, а не контексту, у якому окреслені феномени виражаються. Однак майнфулнесс не є лише гіпотетичним конструктом, створено низку психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення даного феномену, з окремими з них читачі даного посібника могли познайомитися у третьому розділі.

Натепер у контексті майндфулнесс підходу виділено наступні терапевтичні програми: майндфулнесс базоване зниження стресу (MBSR), майндфулнесс базована когнітивна терапія (MBCT), терапія прийняття та відповідальності (ACT), діалектична поведінкова терапія (DBT), деактивація внутрішньої напруги (MDT), Моріта терапія, Хакомі терапія, адаптаційні практики, майндфулнесс-релаксація, модель внутрішньосімейних систем.

Майндфулнесс базоване зниження стресу (MBSR) – програма зниження стресу на основі усвідомлення, створена у медичному центрі Массачусетського університету у 1970-х рр. проф. Дж. Кабат-Зінном і являє собою поєднання майндфулнесс медитацій, усвідомлення власного тіла та йоги. Програма призначена для будь-яких осіб, які страждають від наслідків стресів, але, насамперед, створювалася для пацієнтів із різними хронічними захворюваннями. Пізніше коло її застосування значно розширилося, основним клієнтами Програми нині є військові, поліцейські медичні працівники і педагоги.

В основі даного підходу лежить низка ідей:

1) Людина в своєму звичайному стані переважно не усвідомлює події, які трапляються з нею, функціонуючи в режимі «автопілота».

2) Всі люди здатні скеровувати і утримувати увагу на те, що відбувається в їхній психіці. Цю здатність можна істотно розвинути, шляхом поступової, регулярної практики.

3) Усвідомлення того, що відбувається у кожен момент суттєво збагачує життя, робить його насиченішим та ефективнішим.

4) Безоціночне, постійне спостереження за тим, що відбувається в думках дозволяє більш адекватно та об'єктивно сприймати власне життя, а розуміння своїх шаблонів психологічних реакцій на зовнішні і внутрішні стимули, автоматично зумовлює збір додаткової інформації про світ, прийняття досконаліших рішень, що дозволяє краще контролювати своє життя та досягати поставлених цілей.

³⁴ <http://www.meditationandpsychotherapy.org/>

Стандартна програма MBSR триває 8-10 тижнів. Заняття проходять в групах (від 10 до 40 учасників), одностатевих або змішаних (в залежності від характеру розладів учасників), 1 раз на тиждень, тривалість заняття – 2-2,5 години.

В один із вихідних днів протягом курсу проводиться заняття тривалістю цілий день. На кожному занятті вивчається певна вправа, даються теоретичні відомості по темі усвідомленості (mindfulness). Передбачається, що учасники практикують медитації щодня вдома, по 45-60 хвилин під аудіозаписи.



Використовуються наступні техніки:

1. Сканування тіла (Вправа «Сканер»). При уявному скануванні тіла людина, лежачи, зосереджується на відчуттях в кожній його частині.
2. Формальна сидяча медитація: усвідомлення дихання; усвідомлення і спостереження за звуками; усвідомлене спостереження за думками, емоціями; «відкрита присутність» (безоб'єктна розслаблена увага).
3. Неформальні вправи (усвідомлене виконання будь-яких дій: простих побутових дій, спілкування тощо).
4. Усвідомлена практика вправ йоги (розроблено декілька комплексів хатха-йоги; пози спрощені, зручні для того, щоб в них знаходитися тривалий час і тому зручні для практики усвідомленості).

Останніми роками все більшої популярності набувають *Майндфулнесс Інтернет та Смартфон додатки*. Наприклад, смартфон-додаток Headspace встановлений у понад 2 мільйонів активних користувачів у всьому світі. Попри те, що подібні програми отримали визнання у професійній майндфулнесс спільноті, їх безпечність для масового користування доведено не було, а тому людям, без відповідної очної підготовки із MBSR ними можна користуватися вкрай обережно.

Майндфулнесс базована когнітивна терапія (МВСТ) – психотерапія, призначена для надання допомоги у запобіганні рецидивів депресії, особливо у пацієнтів з великим депресивним розладом і хворих на наркоманію. У практиці МВСТ використовуються як традиційні для когнітивно-поведінкової терапії техніки, так і майндфулнесс медитації. Когнітивні техніки полягають насамперед у психоосвіті пацієнтів щодо їх хвороби, її фізичних і психологічних наслідків, натомість медитація дозволяє зосередитися на усвідомленні всіх вхідних думок та почуттів, приймати, але не реагувати на них. Цей процес отримав назву децентрації, спрямованої на звільнення людини від самокритики, румінації і дисфоричного настрою, що виникають як реакція на негативні моделі мислення. МВСТ програма – це групова інтервенція, яка триває 8 тижнів. Протягом них є тижневий курс,

який триває дві години і один цілий день занять після п'ятого тижня курсу. Багато завдань виконуються поза очними зустрічами, коли учасники практикують усвідомлені медитації і культивують майндфулнесс у повсякденному житті [184].

Терапія прийняття та відповідальності (ACT) – емпірично базована психологічна інтервенція, форма когнітивно-поведінкової психотерапії і клінічного бігевіорального аналізу (СВА), спрямована на зміну стратегій поведінки шляхом підвищення психологічної гнучкості. Створена у 1982 р., вона спочатку отримала назву «всебічне дистанціювання», але наприкінці 80-х рр. ХХ ст. її ефективність було емпірично доведено й змінено назву на сучасну. Мета терапії – навчити людину здатності прийняття, відпускання і готовності відчувати сильні почуття для досягнення важливих для неї цілей. При цьому слід розрізняти природні страждання (горе, страх невдачі, сумніви) і самостворені (що виникають внаслідок уникнення певних почуттів і думок), а також те, чи почуття насправді є, чи вони лише уявні, ймовірно небезпечні для життя людини.

Адаптаційні практики – психотерапевтичний напрямок, заснований у 1977 р. британським лікарем, фахівцем із когнітивно-поведінкової терапії, юнгіанського аналізу та східних практик К.Шерлоком (Clive Sherlock)³⁵. Поєднуючи традиційну медицину і східну філософію (насамперед Буддизм) він у 1975 р. стверджував, що медитація має бути частиною структурованих тренінгових програм для осіб із помірними емоційними та поведінковими проблемами, зокрема тих, хто страждає на біполярний розлад, велику депресію, панічні напади, obsесивно-компульсивний розлад і розлади харчової поведінки.

Назвавши свій підхід адаптаційним, К.Шерлок під адаптацією розумів психологічний процес зміни атитюдів і звичок задля гармонійного пристосування до умов поточних ситуацій. Адаптація сприяє підвищенню мотивації та кооперації з іншими людьми задля досягнення поставлених людиною цілей та виявляється у змінах емоційного, а потім і когнітивного реагування на стресові ситуації. Наприклад, нав'язливі думки, надмірна заклопотаність і румінації негативно впливають на сприймання та пам'ять, вони зумовлені насамперед емоціями, а тому є частиною депресивних, тривожних і стресових розладів.

Адаптаційні практики починаються із практикування усвідомлення (майндфулнессу). Проте адаптаційні практики працюють із фізичними аспектами основних емоцій, а тому можуть бути рекомендовані особам із вираженою депресією, тривожністю та агресивністю, незалежно від того, практикують вони майндфулнесс чи ні.

К.Шерлок порівнював дію адаптаційних практик із регулярним фізичними навантаженням, оскільки під час занять фізичним вправами

³⁵ <http://www.adaptationpractice.org/>

зростає фізична сила, а під час терапії – сила емоційна. Чим більш емоційно стабільною є людина, тим краща її резистентність до негативних впливів різноманітних стресів.

Натепер адаптаційні практики є структурованою програмою самодисципліни. Заняття проводяться як очно, так і протягом Інтернет-сесій, Скайп і Фейсбук консультування.

Майндфулнесс програми для педагогів

Усвідомлення та Резилентність (CARE for Teachers)³⁶ – 4-денна, 36-годинна програма, розрахована на 5-6 тижнів, включаючи допомогу учасникам поза очними зустрічами (телефоном і електронною поштою) спрямована на розвиток у педагогів навичок майндфулнессу та резилентності з можливістю тижневого відновлення в Інституті Гаррісона. *CARE* використовує три основні навчальні компоненти: (а) інструктаж із емоційної компетентності, (б) практики майндфулнессу та зниження стресу, (в) вправ на активне слухання та емпатію. Компоненти програми пов'язані із конкретними стратегіями покращення керівництва класним колективом, відносин між вчителями та учнями в процесі навчальної взаємодії.



Техніки управління стресом та релаксації (SMART-в освіті)³⁷ – 8-тижнева, 34,5-годинна програма з 15-хвилинними щоденними домашніми вправами. Спрямована на оволодіння такими навичками як: регуляція уваги та емоцій, емпатія, вміння пробачати себе та інших. Заняття включають в себе групові обговорення, вправи в парах, дидактичні презентації та медитації з усвідомленим диханням, увагою до кожної частини свого тіла та до кожного руху, а також різноманітні медитації прощення.



Внутрішня резилентність (IRP) – сприяє розвитку навичок саморегуляції педагога. Програма реалізується під час відпустки та на вихідних, складається із семінарів з професійного розвитку, індивідуальних занять зі зниження стресу та воркшопів фахівців із майндфулнессу.



³⁶ <https://www.garrisoninstitute.org>

³⁷ <http://smart-in-education.org/>

³⁸ www.innerresilience-tidescenter.org/

Майндфулнесс, емпатія та рефлексія для педагогів³⁹ – це комплекс технік майндфулнесс базованого зниження стресу (MBSR), адаптованих під запити педагогів. Зазвичай це 5 денний (38,5 годинний) курс, що включає медитативні практики, йогу, групові комунікативні вправи, спрямовані на покращення усвідомлення свого повсякденного життя. Новим і цікавим напрямком цієї програми є так зване



Mindfulness-Based
Stress Reduction



усвідомлене вживання їжі (*майндфулнесс харчування*), тобто навчання педагогів використовувати їжу не задля насолоди, а для відновлення фізичних сил. В програмі розглядаються теми на кшталт формування звички здорового харчування, боротьби зі стресом не шляхом вживання їжі, розриву зв'язку їжа-задоволення, опрацювання неприємних емоцій, зосередження на моменті вживання їжі тощо.

Розумна школа⁴⁰ – онлайн та очний тренінг для викладачів та шкільних адміністраторів у формі курсів, навчальних програм та спеціалізованих семінарів із усвідомленості. Особлива увага приділяється **майндфулнесс комунікації**, основними принципами якої є *співчуття, єдність, розуміння*. Майндфулнесс комунікація – це 8-тижневий онлайн-курс, що дає можливість поглибити практику усвідомленості у різних аспектах міжособистісного спілкування – особистого, соціального та професійного. Майндфулнесс комунікація базується на системі ненасильницького спілкування та саморегуляції у стресових ситуаціях.



Програмою курсу передбачено зниження стресу, пов'язаного з міжособистісними відмінностями та конфліктами; пошук креативних та ефективних інструментів для вирішення і профілактики конфліктів з учнями; оволодіння навичками ефективної комунікації з батьками учнів та адміністрацією навчального закладу. Вперше даною програмою для відпрацювання комунікативних навичок передбачено так званого «приятеля для практики» (practice buddy) – іншого учасника групи, які спілкуються між собою один раз на тиждень протягом 20-30 хвилин (часто через відеочат або телефон), щоб пройти курс та закріпити практичні навички.

Виділяють **8 технік майндфулнесс комунікації**: слухай, не оцінюй і не засуджуй, демонструй розуміння, постав себе на місце співрозмовника, будь повністю у ситуації розмови, перша відповідь не повинна бути особистою (не реагуй розповіддю про себе «А ось у мене...», «Я колись...», цим самим ти демонструєш неповагу до співрозмовника), не очікую результату від спілкування – просто насолоджуйся розмовою, не шкодуй про сказане і зроблене.

³⁹ <https://umassmed.edu/cfm>

⁴⁰ <https://www.mindfulschools.org/>

*Душевний клас (освітній курс для педагогів)*⁴¹ - 2,5-денна програма спрямована на створення позитивного клімату в класі, складається з теорії соціального та емоційного навчання, інтеграції гри, відпочинку, експресивного мистецтва та побудови громади, розвиток рефлексії та "навчання присутності чи усвідомленості".



Соціально емоційне навчання – набір навичок і можливостей, які підтримують самосвідомість, саморегулювання, соціальну обізнаність, навички взаємодії та прийняття відповідальних рішень. Це так званий базований на стосунках підхід до навчання учнів.

Майндфулнесс – здатність людини зосереджуватися на поточному моменті, жити в реальному часі.

Чуйність, емпатія – розуміння інших людей неможливе без усвідомлення власної історії, своїх звичок і переконань. Стати на місце іншого – це безоціночно прийняти його таким, яким він є.

Цілісне системне мислення – вміння використовувати у своїй практиці інтегративні технології, спрямовані не на механічне засвоєння учнями знань, а на розуміння їх зв'язку із реальним життям, впливу на соціальну взаємодію. Це так звана педагогічна мудрість, яка є обов'язковою умовою діяльності вчителя.

Усі зазначені тренінгові програми базуються на Моделі впливу майндфулнессу на ефективність діяльності педагогів. Згідно з якою, практика майндфулнессу розвиває у педагогів толерантність до невизначеності, вміння зосереджувати увагу на повсякденності та сприяє покращенню навичок емоційної саморегуляції, що, загалом, позитивно позначається на їх психологічному здоров'ї та професійній самоефективності. В основі усіх тренінгових програм лежить необхідність формування в класі емоційно-ресурсного, комфортного середовища замість акцентування на інтелектуальній складовій процесу навчання. Авторами концепції педагогічного майндфулнессу стверджується, що навчання дітей неможливо у некомфортних умовах, а позитивні стосунки між вчителями та учнями є запорукою як продуктивного навчання дітей, так і чинником, що убезпечує педагогів від професійного вигорання.

⁴¹ <http://passageworks.org/>



Модель впливу майндфулнессу на ефективність діяльності педагогів

Тобто, майндфулнесс тренінги впливають не просто на психологічне благополуччя педагогів, а й на мотивацію учнів до навчання, дотримання ними шкільних правил поведінки, сприяють позитивному ставленню до педагогів і до однокласників, і як результат – формують емоційно насичене соціальне середовище навчального закладу, де навчання базується на міжособистісних стосунках (а отже й спілкуванні), а не на традиційній для України, академічній успішності (засвоєння знань, умінь та навичок).

Програма майндфулнесс тренінгу

Перед початком тренінгу учасники дають відповіді на опитувальники «Шкала MAAS» і «CAMS-R».

Вправи на релаксацію та самоусвідомлення

Вправа «Гра з піском». Учасники уявляють, що вони набирають у руки пісок (вдихають повітря). Міцно стискають пальці в кулак і утримують пісок руками (затримують дихання). Висипають пісок, повільно розтискаючи пальці (видихають повітря).

Вправа «Море». Учасники сидять в колі. Звучить спокійна музика. Ведучий: «Зараз ми поїдемо відпочивати на море. Сядьте зручніше і заплющити очі. Ви знаходитесь на пляжі. Яскраве сонечко своїм лагідним промінням торкається ваших ніг, нижньої частини тулуба, грудей, спини, плеч, шиї, обличчя, голови. Вам приємно слухати шум моря. Ваше тіло наповнюється силою і ви хочете продовжити працювати в групі. Посміхніться і відкрийте очі».

Вправа «Повітряна кулька». Уявіть собі, що у ваших грудях

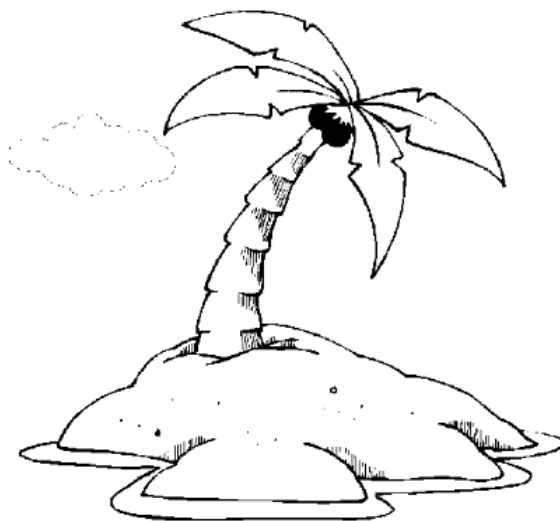
знаходиться повітряна кулька. Вдихніть через ніс і повністю заповніть легені повітрям. Видихніть його ротом і відчуйте, як воно виходить з легень. Повторюйте, не поспішаючи. Дихайте та уявляйте, як кулька наповнюється повітрям і стає все більшою та більшою. Повільно видихніть ротом, ніби повітря тихенько виходить з кульки. Зробіть паузу і порахуйте до десяти. Знову вдихніть і наповніть легені повітрям. Затримайте його, порахуйте до 3-х, уявляйте при цьому, що кожна легеня — це надута кулька. Видихніть. Відчуйте, як тепле повітря проходить через легені, горло, рот. Повторіть 3 рази, вдихаючи та видихаючи повітря. Зупиніться та відчуйте, що ви сповнені енергії, а все напруження зникло.

Вправа «Веселка». Зручно сядьте, заплющте очі протягом 1-2 хвилини уявляйте легку, чарівну веселку, прекрасну гору барв і себе — у спокійному, приємному, розслабленому стані. Ви відпочиваєте. Вас поступово заповнює почуття спокою, розслаблення... Роздивіться уважно всі кольори веселки. Які кольори ви бачите? Зафіксуйте кожний колір. Відчуйте, як зміна кольорів (червоний, жовтогарячий, жовтий, зелений, голубий синій, фіолетовий) дає можливість радіти вашим душі та тілу. Відчувши повний спокій і задоволення, зафіксуйте цей стан. Рухаючись у зворотному напрямку, на слові «один» розплющте очі (п'ять – чотири – три – два – один).

Малюнковий тест «Безлюдний острів»

Перед вами невеликий, абсолютно безлюдний острівець в океані і пальма, яка росте на ньому. Ваше завдання – «оживити» малюнок, надавши йому закінченого вигляду.

Перемалюйте сюжет на аркуш паперу, розмалюйте його різнокольоровими олівцями чи фломастерами, зобразіть за Вашим бажанням людей (чи людину), сонце (або хмари), корабель чи човен. Можна доповнити малюнок іншими деталями.



Намалювали? Обговорюємо результати

Сонце – це символ нашої життєвої енергії, символ захисту і тепла. Також із Сонцем пов'язані такі сильні людські якості як відвага та гордість, воля і вірність. Але не чужі Сонцю і прості людські слабкості – любов до розваг, присмного проведення часу, відпочинку.

Якщо намальоване Вами небесне світило сяє високо в небі – Ви перебуваєте «в зеніті». Але чим сильніше воно схиляється до горизонту, тим менше Ви сповнені життєвих сил.

Зображений вами захід сонця – ознака того, що прийшла пора терміново щось міняти: зробити перерву в роботі, розвіятися, отримати нові враження ...

Намалювали світанок? Можливо, зовсім недавно Ви були не в кращій формі, але зараз – вже знову на підйомі. І дуже скоро знову будете бадьорі та сповнені енергії.

Сонце крізь дощ - щасливий випадок. Ви хочете змінити своє життя і маєте для цього достатньо ресурсів. Дійте і пам'ятайте, що після дощу часто буває веселка, негаразди забудуться разом із дощем і відкриються нові життєві перспективи.

Людина. Яка вона? Який її настрій зараз? Вираз обличчя? Чи впала вона у відчай, опинившись на безлюдному острові, або навпаки – блаженно розкинулася під сонцем і радіє життю? Людина – це Ви. Якщо на малюнку вона насолоджується самотністю або захоплено займається цікавою для неї справою – тоді й Ви задоволені тим, що з Вами зараз відбувається. Ви спокійний і життєрадісний. Якщо ж створений Вашою уявою островитянин відчувається самотньо і незатишно – Вам, ймовірно, не вистачає спілкування і дружньої підтримки.

Голова – уособлення сфери інтелекту. Зображення на голові чого-небудь (наприклад, капелюха) являє собою символ захисної позиції по відношенню до зовнішнього світу.

Обличчя – символ сфери спілкування. Проблеми у сфері спілкування пов'язують з нечітким малюванням рис обличчя або їх відсутністю чи перекреслюванням. Обличчя у цьому випадку малюється останнім. Ретельне промальовування обличчя може свідчити про зосередженість людини на самій собі.

Руки – символ активності та спілкування. Розкинуті в боки – ознака товариськості, а сховані, притулені до тіла, у кишенях чи за спиною – ознака неприязні, замкнутості, незадоволеності своїм становищем. Тіло без рук – пасивність.

Ноги – потреба опори, стійкості, спрямованості на практичне вирішення проблем.

Корабель – це можливість змінити своє життя. Хочете Ви цього чи Вас цілком влаштовує реальний стан справ? Якщо зображена Вами людина

намагається, у будь-який спосіб потрапити на корабель або човен – махає руками, подає команду SOS, пливе до судна – Ви відчуваєте гостре бажання щось змінити у своєму житті. Можливо, Ваші надії на краще майбутнє пов'язані з оточуючими: Ви шукаєте спілкування і сподіваєтеся, що близькі та знайомі допоможуть Вам здійснити заповітні мрії. Якщо ж намальована людина не звертає уваги на корабель, тоді Ваш спосіб життя Вас цілком влаштовує. Ви маєте своє коло спілкування і не потребуєте нових контактів, а можливо, Ви дуже втомилися і хочете якийсь час побути насамоті.

Вода – це наш зв'язок із навколишнім світом. Якщо головний герой Вашого малюнка не боїться води – напевно Ви легко спілкуєтесь із багатьма людьми.

Зверніть увагу на додаткові, зображені Вами деталі, якщо такі є. Напевно, Ви зумієте проінтерпретувати їх самостійно, спираючись силу власної уяви.

Пам'ятайте, що головне при інтерпретації малюнка – це загальне враження від нього. Які емоції виражені? Радість чи сум, страх або інтерес, самотність – чим зараз наповнена Ваша душа? Що Ви хочете сказати своїм малюнком? Сюжет менш важливий, але й він може розповісти Вам багато цікавого, а згодом – переглядаючи власні малюнки, можна бути писати справжні розповіді – історії Вашого життя.

Вправа «Ситуації невизначеності». Інформаційне повідомлення з наступним його обговоренням.

16 умінь діяти у ситуаціях невизначеності (A. L. Costa, B. Kallick):

1) Збереження самовладання та наполегливості (Не говорити фраз «Я з цим не впораюсь», «Це надто складно для мене», а розробити покроковий план дій, поступовий шлях до вирішення проблемної ситуації)

2) Говорити чітко і зрозуміло (Не хизуватися своїми знання, а намагатися подати їх у доступній для співрозмовника формі)

3) Управляти своєю імпульсивністю (Думати перед тим як діяти, розглядати різні альтернативи, відмовитись від поведінки за шаблоном)

4) Розуміння та емпатійне ставлення до співрозмовника (Вміння ставити себе на місце іншої людини, розуміти її дії, думки, емоції, безоцінно приймати їх)

5) Бути гнучким (Бути макро (а не его) центричним, довіряти своїй інтуїції)

6) Думати про свої думки (Усвідомлювати процес свого мислення, вміння «зупиняти думки»)

7) Ставити питання з можливістю отримати альтернативні відповіді (Не закриті питання із відповідями Так/Ні, а із можливістю для

співрозмовника поділитися власним досвідом, розповісти про свої емоції та переживання, виявити особистісне ставлення до проблеми)

8) Застосовувати набуті знання до нових ситуацій (Знання мають не накопичуватися, а перетворюватися на досвід, ресурс, який допомагає справлятися з новими життєвими викликами)

9) Прагнути до майстерності (Бути майстерним, не означає бути розумним, начитаним та досконалим, це постійний саморозвиток і пошук нових шляхів самореалізації)

10) Отримувати знання із різних джерел (Книги – не єдине джерело інформації, не менш важливими є відео, аудіо ресурси, досвід власних подорожей. Знання важливо не накопичувати, а аналізувати та узагальнювати, створювати власний продукт, базуючись не лише на наукових фактах)

11) Бути креативним (Відкриватися змінам, не боятися виконувати різні ролі, створювати нові продукти та не боятися критики інших)

12) Вірити в Диво (У житті завжди є місце дивовижним подіями, не намагатися усе пояснювати раціонально, довіряти інтуїції, радіти життю і захоплюватися оточуючим світом)

13) Бути ризикованим (Страх ризику заважає новим відкриттям і суттєво обмежує наше життя, роблячи його передбачуваним та нецікавим)

14) Мати почуття гумору (Сприймати з гумором різні життєві ситуації, вміти сміятися над собою, й водночас розуміти хитрощі інших, не сприймати на віру все сказане іншими людьми)

15) Мислити незалежно (У груповій діяльності вміти захищати свою точку зору, власні погляди та переконання)

16) Постійно навчатися (Отримувати знання не лише із навчальних програм, а й з повсякденного спілкування із різними людьми).

Малюнковий тест «Людина під дощем»

У кожного в житті трапляються неприємності. Цей нескладний тест дозволить Вам визначити, як Ви схильні поводитися у складних життєвих ситуаціях.

Отже, Вам знадобиться чистий аркуш паперу і те, чим можна малювати (фарби, олівці, фломастери). Розслабтесь, спробуйте позбутися усіх сторонніх думок. Візьміть чистий аркуш паперу, покладіть перед собою. Уявіть людину під дощем і намалюйте її.

Коли малюнок готовий, важливо сприйняти його цілком. Цього легко домогтися, уявляючи, ніби «входиш» в малюнок, стаючи учасником подій, які відбуваються всередині нього. Трактувати малюнок нескладно. Важливо прислухатися до себе, до своїх почуттів. Можна задати собі питання: «Що я

відчуваю, коли дивлюся на свій малюнок? Що для мене значить кожна його деталь?».

Дощ на даному малюнку позначає якусь перешкоду, труднощі, складності, перешкоди з якими кожна людина неминуче стикається у житті. Уважно проаналізуйте кожен деталь малюнка. Що робить людина на малюнку – вона тримає парасольку, сидить під навісом, гуляє під дощем? Ми дамо Вам кілька підказок, що саме малюнок може розповісти про Вас.

1. Спробуйте відчувати, в якому настрої перебуває персонаж на малюнку (радісному, пригніченому, розгніваному, він боїться чи навпаки, йому весело та комфортно), Чи відчуває він безпорадність? А може сповнений сил для боротьби з труднощами? А можливо, спокійно та адекватно сприймає труднощі, вважаючи його звичайним буденним явищем.

2. Кудлаті, темні і численні хмари говорять про те, що Ви схильні заздалегідь очікувати неприємності. Калюжі, бруд символічно відображають наслідки тривожної ситуації, ті переживання, які залишаються після «дощу». Відзначте, як розташовані калюжі щодо фігури людини (чи знаходяться вони перед або за фігурою, оточують людину з усіх боків або вона сама стоїть у калюжі).

3. Якщо зображена на малюнку людина «йде, віддаляється», то це може бути пов'язано із Вашим бажанням уникати важких життєвих ситуацій, уникати неприємностей; якщо фігура людини зміщена у верхню частину аркуша, це може говорити про відхід від дійсності, про втрату опори під ногами, а також схильність фантазувати та вирішувати проблеми в уявному світі, замість реального.

4. Блискавка може символізувати початок нового циклу життя і драматичні зміни в житті людини. Веселка, нерідко виникає після грози, передвіщає появу сонця, символізує мрію та прагнення до досконалості.

5. Парасолька є символом бажанням захиститися від неприємностей. Вона може захищати від негоди, а також обмежувати поле зору персонажа (а значить не дозволяє бачити усі можливі шляхи вирішення проблеми).

6. Всі додаткові деталі (будинки, дерева, лавки, машини) або предмети, які людина тримає в руках (сумочка, квіти, книги), говорять про потребу у додатковій підтримці, в прагненні уникнути вирішення проблем шляхом переключення на вирішення інших менш важливих питань.

Синдром завершення відпустки або як швидко налаштуватися на роботу

Згідно зі статистикою близько половини чоловіків і третя частина жінок не отримують задоволення від того, що їм доведеться повернутися у ритм роботи, що передувало відпустці. Зазвичай це проявляється зайвою знервованістю, невдоволенням собою і оточуючими людьми, переживаннями

без приводу, підвищенням агресивності. Все це в комплексі може зумовити виникнення одного із видів депресії – післявідпускного синдрому або синдрому завершення відпустки.

Депресія після відпустки може вразити кого завгодно. І хоча багато роботодавців вважають сум своїх співробітників дуроцями, багатьом фірмам відпускний синдром завдає цілком реальних збитків. Здавалося б, вчитель після двох місяців відпочинку повинен радіти зустрічі з колегами і учнями, натомість стає неуважним, не в силах змусити себе виконувати звичайні завдання, навіть безпосередньо не пов'язані із професійною діяльністю. Трудові будні здаються колишнім відпускникам сірими та нецікавими, а улюблена колись робота стає нестерпним тягарем, деякі навіть починають переглядати оголошення про нову роботу чи взагалі задумуються про зміну фаху.

Значно яскравіше депресія після відпустки проявляється у тих, хто не в захваті від своєї роботи. Праця для них або занадто рутинна, або занадто відповідальна. Важко включитися в робочий режим тим, хто не змінює сферу своєї діяльності, занадто довго сидить на одному місці. У таких людей відразу після відпустки виникають різного роду хвороби з тривалими лікарняними.

Лікарняні після відпустки – своєрідна захисна реакція організму, класичний психологічний прийом – продовжити собі відпустку. Хвороба дозволяє зробити перехід в навколишню дійсність більш м'яким. Основна проблема, яка підстерігає після відпусток, – це повна неможливість зосередитися. Людина займається будь-якими справами, крім важливих. Замість того щоб розбирати спілкуватися з учнями, планувати свою роботу, фахівець починає ділитися враженнями і показувати фотографії з відпочинку. Однак, насправді така поведінка корисна, адже дозволяє психологічно попрощатися із відпусткою, а й педагогів для цього є всі можливості, оскільки початок їх навчального року припадає до 1 вересня, офіційної відправної точки спілкування з дітьми та їх батьками. Тому добре, якщо на першій серпневій педагогічній раді вчителі мають можливість поділитися з колегами своїми враженнями про відпочинок, знову пережити приємні моменти і завершити цей етап життя.

Шляхи подолання синдрому завершення відпустки:

- Усвідомлення вашого стану, його причин і симптомів вже дає вам перевагу в боротьбі із серпневою депресією.
- Ніколи не беріть путівки і квитки строго від початку і до кінця відпустки: після повернення у вас повинно залишатися кілька днів на адаптацію.
- Вдома не влаштовуйте генеральних прибирань і приготувань їжі на декілька днів поспіль. Продовжуйте відпочивати – почитайте книжку, подивіться хороший фільм або зустріньтесь з друзями. Побутові справи

можуть почекати кілька днів, ви з ними краще впораєтесь, будучи потім в гарному настрої.

- Не виходьте на роботу в понеділок. Початок робочого тижня завжди є виснаження, а після відпустки воно подвоюється. Виберіть такі дати, щоб почати роботу в середу або четвер. Наближення вихідних покращуватиме вам настрій.
- Не починайте роботу після відпустки з повною самовіддачею. Збільшуйте навантаження поступово.
- Обов'язково складайте список завдань на день. Так день буде більш продуктивним і структурованим, що призведе до підвищення ефективності праці.
- Відновіть свій стандартний режим харчування і сну. Сон - 8 годин на добу, їжа – збалансована і така, що містить вітаміни.
- Після повернення із відпустки сплануйте, коли і куди ви поїдете наступного разу, або ж сплануйте свої вихідні, в які обов'язково повинні включитися години відпочинку (без хатніх справ): сімейний похід в кіно, розважальний центр або аквапарк, відвідування фестивалів тощо.
- Не розцінюйте те, що відбувається зараз з вами як прояв слабкості, розглядайте відпускний синдром лише як поширену об'єктивну закономірність, в існуванні якої вашої провини немає.

Післямова

Дорогі читачі!

Ви перегорнули останню сторінку книжки «Психологія педагогічного спілкування: інтегративний підхід». Ми намагалися розповісти вам про можливості застосування психологічних знань у вашій повсякденній роботі, окреслити як теоретичні, так і практичні аспекти психології педагогічного спілкування. Окрему увагу нами приділено визначенню маніпулятивних стратегій, вчасному їх розпізнаванню та успішному захисту, охарактеризовано поняття професійного вигорання, наведено його основні симптоми і способи самопомогі в контексті профілактики вигорання.

Не варто недооцінювати й психодіагностику в роботі працівників освітньої галузі, адже запропоновані в книзі експрес-методики дозволять вам виявити свої комунікативні стратегії, стилі спілкування з учнями, розпізнати свої психічні стани у тому числі й зумовлені професійними стресами та інформаційно й емоційно насиченим спілкуванням. Окрім стресових станів, запропоновані в посібнику методики дозволять вам виявити свої ресурси, копінги, що допомагають успішно долати проблемні ситуації й сприяють самовдосконаленню у професії та особистісній самореалізації.

Успішний педагог завжди трохи психолог, його слова стають не лише інструментом передачі знань, а й суттєво впливають на емоційно-мотиваційну сферу учнів. Ми запропонували вашій увазі прості у використанні тренінгові методики, що сприятимуть ефективній комунікативній взаємодії в системі «педагог-учень». Детальніший опис як психодіагностичних, так і психотерапевтичних методик ви зможете знайти у рекомендованій літературі.

Автори книги не претендують на вичерпність поданої інформації, це лише спроба розширити ваші уявлення про психологію спілкування у роботі вчителя. Сподіваємось, що отримані в результаті читання книжки знання, стануть вам у нагоді.

Психологам і соціальним працівникам книжка стане корисною у роботі з клієнтами у лікувально-профілактичних закладах, при підготовці тренінгових та індивідуальних занять.

Якщо дана книжка стане порадником та путівником у світі психології спілкування, автори вважатимуть своє завдання виконаним.

Сподіваємось, що нас задум розробити на основі цієї книжки розширений варіант її електронної версії, а пізніше – підручник з основ педагогічного спілкування буде реалізовано. І ми маємо приємну нагоду знову зустрітися з нашими читачами на сторінках наших книг.

Успіхів Вам і подяка за проявлений інтерес до нашої книжки!

Список рекомендованих джерел

1. Амяга Н. В. Методика изучения личностной представленности в общении / Н. В. Амяга // Журнал практического психолога. — № 4. — 1998. — С. 8–17
2. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные психологические труды / А.А. Бодалев. — Издание 2-е, переработанное. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.
3. Болотова А. К. Самораскрытие в педагогическом процессе: время и своевременность / А.К. Болотова // Вестник Костромского государственного университета. — 2010. — Т. 16. — №. 3.
4. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П.Вацлавик, Д.Бивии, Д.Джексон; Пер. с англ. А. Суворовой. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. — 320 с.
5. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: [учебное пособие] / И. В. Вачков. — [3-е изд.].— М.: Ось-89, 2007. — 256 с.
6. Дружилов С.А. Психология профессионализма: Инженерно-психологический подход: монография / С.А. Дружилов. — Харьков: Издательский дом «Гуманитарный центр», 2011. — 296 с.
7. Емельянов Ю.Н. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов / Ю.Н. Емельянов // Вопросы психологии. — 1985. — Т. 36. — С. 91-97.
8. Кан-Калик В. А. Классификация психологических типов общения / В. А. Кан-Калик, А. Г. Ковалев // Вопросы психологии. - 1987. - № 3. -С. 23 - 28.
9. Кан-Калик В.А. Тренинг профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. —М., 1990. — 32 с.
- 10.Кроник А.А. Диагностика взаимопонимания в значимых отношениях / А.А.Кроник, Е.А. Хорошилова // Вопросы психологии. — 1987. — №. 1. — С. 128-137.
- 11.Куницына В.Н. Стиль общения и его формирование / В.Н. Куницына. — Л.: Знание, 1985. — 20 с.
- 12.Методологічні закономірності формування автентичності фахівців соціономічних професій: [монографія] / В.Л.Злишков, С.О.Лукомська, С.О. Копилов [та ін.]; за ред.. В.Л. Злишкова. — К., 2017. — 336 с.
- 13.Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. — К.: Лыбидь, 1990. — 192 с.
- 14.Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. - М.: МПСИ;. Воронеж: МОДЭК, 2011. - 59 с.

- 15.Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие / А.В. Соколов. — СПб.: Изд-во. Михайлова В. А., 2002. — 461 с.
- 16.Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. — 490 с.
- 17.Цуканова Е В. Психологические трудности межличностного общения / Е.В. Цуканова. — К.: Вища шк., 1985. — 159 с.
- 18.Шадриков В.Д. Профессиональные компетенции педагогической деятельности / В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова // Справочник заместителя директора школы. — 2012. — №. 8. — С. 58-69.
- 19.Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С. Яценко. — К.: Вища школа, 1987. — 110 с.

Список використаних джерел

1. Аверин В. А. Владимир Николаевич Панферов: жизнь, творчество, счастье / В.А. Аверин, С.Т. Посохова // Методология и история психологии. – 2009. – Т. 4. – №. 3. – С. 136-141.
2. Амяга Н. В. Методика изучения личностной представленности в общении / Н. В. Амяга // Журнал практического психолога. — № 4. — 1998. — С. 8–17
3. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды в 2-х т. / Б.Г.Ананьев. – М.: Педагогика, 1980, Т.2. – 146 с.
4. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы: учеб. пособие для вузов / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 288 с.
5. Белянин В.П. Психолингвистика: Учебник / В.П. Белянин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с.
6. Богданова И.Н. В поисках адекватной формы знания / И. Н. Богданова // Эпистемы : материалы межвузовского семинара : альманах / сост. и общ. ред. Н. В. Бряник. — Екатеринбург : Банк культурной информации, 1998. — С. 40-45.
7. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – Издание 2-е, переработанное. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
8. Бодалёв А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А.А. Бодалёв. Л.: ЛГУ, 1970. – 135 с.
9. Божович Е.Д. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков / Е.Д. Божович, Е. Г. Шеина // Психологическая наука и образование. – 1999. – №. 2. – С. 64-76.
10. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – №. 1. – С. 33-44.
11. Болотова А.К. Психология организации времени: прикладная психология: тайм-менеджмент в бизнес-организациях : учебное пособие / А.К. Болотова. – Москва : Аспект Пресс, 2006. – 254 с.
12. Болотова А. К. Самораскрытие в педагогическом процессе: время и своевременность / А.К. Болотова // Вестник Костромского государственного университета. – 2010. – Т. 16. – №. 3.
13. Бородин Ф.М. Внимание: конфликт! / Ф.М. Бородин, Н.М. Коряк. – 2-е изд. – Новосибирск: Наука, 1989. – 190 с.
14. Брудный А.А. Понимание и общение / А.А. Брудный. – М.: Знание, 1989. – 64 с.
15. Брушлинский А.В. Мышление и общение : анализ через синтез в процессе диалогического решения задач / А.В. Брушлинский, В.А.

- Поликарпов. – 2-е, доработанное издание. – Самара : Самарский ГПУ, 1999. – 128 с.
16. Бубер М. Изречённое слово (пер. А. Н. Портнов) // Личность. Культура. Общество. — 2008. — Вып. 2 (41). — С. 19–27.
17. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/ Д: Феникс, 2002. – 544 с.
18. Вассерман Л. И. Медицинская психодиагностика. Теория, практика и обучение Л. И. Вассерман, О. Ю. Щелкова / СПб. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004. – 736 с.
19. Васильев Г.С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов: автореф. дис. канд. психол. наук / Г. С. Васильев М., 1977. – 26 с.
20. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивии, Д. Джексон; Пер. с англ. А. Суворовой. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. — 320 с.
21. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: [учебное пособие] / И. В. Вачков. – [3-е изд.]. – М.: Ось-89, 2007. – 256 с.
22. Врубель Л. Герменевтика / Л. Врубель // Література. Теорія. Методологія / [упоряд. і наук. ред. Д. Уліцька]. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – С. 56–113.
23. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский; изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
24. Габитова Р.М. Эстетика немецкого романтизма / Р.М. Габитова. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000. – 205 с.
25. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации : учебное пособие для бакалавров и специалистов для вузов по направлению и специальности 030600(030601) "Журналистика" / Д. П. Гавра. – СПб.: Питер, 2011 . – 288 с.
26. Гордецова Н.М. Взаимосвязь тревожности ожиданий, психодинамической тревожности и социометрического статуса у старших дошкольников / Н.М. Гордецова // Проблемы интегрального исследования индивидуальности / Отв. ред. В.С. Мерлин. Пермь: Перм. гос. пед. ин-т, 1978. – Вып.2. – С. 71-78.
27. Гурьянова Н. В. Современная лингвистическая концепция Н. Хомского : Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / [Московский гос. лингвистический ун-т]. — М., 1998. – 18 с.
28. Даукша, Л.М. Стратегии и тактики самопрезентации студентов с различным уровнем социального интеллекта / Л.М. Даукша // Современное состояние и перспективы развития психологии общения:

- материалы Междунар.науч.-практ.конф. / ГрГУ им.Я.Купалы; редкол.: Л.М.Даукша (отв.ред.) [и др.]. –Гродно: ГрГУ, 2010. – С. 107-112
- 29.Доверие в социально-психологическом взаимодействии: коллективная монография / под ред. Скрипкиной. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. – 356 с.
- 30.Долгова В.И. Эмпатия и коммуникативная компетентность / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2007. – 253 с.
31. Доскин В.А. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния / В.А.Доскин, Н.А.Лаврентьева, М.П.Мирошников, В.Б.Шарай // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С. 141–145.
- 32.Доценко Е.Л. Обыденные представления о структуре общения / Е.Л. Доценко, Л.В. Бессонова // Вестник Московского университета.Сер.14.Психология. - 1999. – №2. – С. 23-33
- 33.Дружилов С.А. Психология профессионализма: Инженерно-психологический подход: монография / С.А. Дружилов. – Харьков: Издательский дом «Гуманитарный центр», 2011. – 296 с.
- 34.Емельянов Ю.Н. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов / Ю.Н. Емельянов // Вопросы психологии. – 1985. – Т. 36. – С. 91-97.
- 35.Емельянов Ю.Н. Социально-психологическое проектирование в педагогике / Ю.Н. Емельянов // Вопросы психологии. – 1987. – № 5, 1987. – С. 26-33.
- 36.Емельянов Ю.Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга: [учебное пособие] / Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин. – Л., ЛГУ, 1983. – 103 с.
- 37.Емельянов Ю.Н. Эффект транситуационного научения / Ю.Н. Емельянов // Вестник ЛГУ. – 1987. – Сер 6. – С. 56-63.
- 38.Ерастов Н. П. Психология общения / Н. П. Ерастов. – Ярославль: ЯрГУ, 1979. – 94 с.
- 39.Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяников. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
- 40.Исмагилова А.Г. Стиль педагогического общения в исследовании индивидуальности: полисистемный подход : на материале воспитателей дошкольных образовательных учреждений : автореферат дис. ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Исмагилова Асия Гарафовна [Место защиты: Перм. гос. пед. ун-т]. – Пермь, 2002. – 44 с.
- 41.Каган М. С. Общение как ценность и как творчество / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – Т. 4. – С. 25-33.

42. Казанцева Т.В. Исследование психологической близости в теории привязанности / Т. В. Казанцева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. – 2010. – №. 4. – С. 94– 98
43. Кан-Калик В. А. Классификация психологических типов общения / В. А. Кан-Калик, А. Г. Ковалев // Вопросы психологии. - 1987. - № 3. -С. 23 - 28.
44. Кан-Калик В.А. Тренинг профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. –М., 1990. – 32 с.
45. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
46. Карпинский К.В. Человек как субъект жизни / К.В. Карпинский; Учреждение образования "Гродненский гос. ун-т им. Я.Купалы". – Гродно: ГрГУ, 2002. – 279 с.
47. Ковалев Г.А. Об активном обучении педагогическому общению / Г.А. Ковалев // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации Сб. науч. тр. под ред. А.А.Бодалева. – М., 2003. – С. 6-19
48. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии–три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – Т. 3. – С. 41-49.
49. Кови С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности / Стивен Р. Кови. — М. : Альпина Паблишер, 2012. — 374 с.
50. Колчина Л.П. Связь поведенческого и вербального показателей социальной агрессивности и агрессивности при фрустрации / Л.П. Колчина // Темперамент / Под ред. В. С. Мерлина. – Пермь, 1976. – С. 45-64.
51. Кольцова В.А. Усвоение понятий в условиях непосредственного общения / В.А. Кольцова. – кн.: Проблемы общения в психологии. – М., 1981. – С. 60 – 79
52. Кондратьева С.В. Учитель-ученик / С.В. Кондратьева. — М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
53. Копина О.С. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников / О.С.Копина, Е. А. Сулова, Е. В. Заикин // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 119-132.
54. Крысова Ю.А. Становление либеральных идей в философии Бертрانا Рассела / Ю.А. Крысова // Компаративное видение истории философии. – СПб., 2008. — С. 119—125.
55. Кроник А.А. Диагностика взаимопонимания в значимых отношениях / А.А.Кроник, Е.А. Хорошилова // Вопросы психологии. – 1987. – №. 1. – С. 128-137.

56. Кроник А.А. Диагностика удовлетворенности в значимых отношениях / А.А.Кроник, Е.А. Кронік // Вопросы психологии. – 1989. – №. 5. – С. 113.
57. Кубышкина М.Л. Психологические особенности мотивации социального успеха: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / М.Л. Кубышкина. –СПб., 1997. – 16 с.
58. Кузнецова И.В. . Мотив аффилиации в межличностных отношениях: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Кузнецова Ирина Викторовна. – СПб., 2006. – 200 с.
59. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии / Е.С. Кузьмин; Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1967. – 173 с.
60. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., Рыбинск: 1993. – 54 с.
61. Кукосян О.Г. Профессиональные особенности первого впечатления в межличностном познании // Психология межличностного познания / Под ред., А. А. Бодалева; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1981. – С. 174– 177
62. Куницына В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб,: Питер, 2001. – 544 с.
63. Куницына В.Н. Стил ь общения и его формирование / В.Н. Куницына. – Л.: Знание, 1985. – 20 с.
64. Левинас Э. От существования к существующему / Э. Левинас // Культурология XX века. – 1998.-№ 11. – С.185-204
65. Левченко Е.В. Михаил Яковлевич Басов: жизненный путь и психологическая концепция //Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – №. 4. – С. 21-45.
66. Леонова А.Б. Методы субъективной оценки функционального состояния человека / А.Б.Леонова, М.С. Капица // Практикум по инженерной психологии и эргономике / Под ред. Ю.К. Стрелкова. М., 2004. – С. 136–166.
67. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – 3-е издание. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
68. Леонтьев Д.А. К проблеме общения в работах А. А. Леонтьева / Д.А.Леонтьев, И.Б. Ханина // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 1. – С. 20–27.
69. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения / Б.Ф. Ломов // Психол. журн. – 1980. – Т. 14. – №5. – С. 26 – 42.

- 70.Лотман Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.
- 71.Лукьянов А.В. И. Г. Фихте о проблеме критериев духовного “Я” / Философские науки. - 2002. - № 6. - С. 81-89.
- 72.Лупандин И. В. Аристотелевская космология и Фома Аквинский / И. В. Лупандин // Вопросы истории естествознания и техники. — 1989. — № 2. — С.64-73.
- 73.Люкин В.В: Психологическое содержание, происхождение и эффективность индивидуального стиля руководства: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Люкин В.В.; [Ин-т психологии АН СССР]. - М., 1981. – 16 с.
- 74.Марисова Л.И. О мотивационно-потребностной основе общения / Л.И. Марисова. – Берлин, 1978. – 68 с.
- 75.Марков Б.В. Человек, государство и Бог в философии Ницше / Б.В. Марков. – СПб.: Владимир Даль: Русский остров, 2005. – 786 с.
- 76.Марсель Г. Быть и иметь / Г. Марсель; Перевод И. Н. Полонской. — Новочеркасск: Сагуна, 1994. — 159 с.
- 77.Мерлин В.С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека / В.С. Мерлин // Психологический журнал. – 1980. – Том 1, № 1. – С. 58-71
- 78.Методологічні закономірності формування автентичності фахівців соціономічних професій: [монографія] / В.Л.Зливков, С.О.Лукомська, С.О. Копилов [та ін.]; за ред.. В.Л. Зливкова. – К., 2017. – 336 с.
- 79.Миккин Х.Х. О системе подготовки руководителей тренинга для промышленности / Х. Х. Миккин // Теория и практика активного социального обучения: сборник научных трудов / Чечено-Ингушский государственный университет им. Л. Н. Толстого; кафедра педагогики и психологии. – Грозный, 1985. – С. 130 – 146
- 80.Мунье Э. Манифест персонализма / Э. Мунье. – М.: Республика, 1999. – 348 с.
- 81.Мясищев В.Н. Психология отношений. Под ред. А.А. Бодалева / Вступительная статья А.А. Бодалева. М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 356 с.
- 82.Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н.В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – №1-2. – С. 266-268
- 83.Наливайко Д. Німецький романтизм / Д.Наливайко // Вікно в світ. Зарубіжна література: наукові дослідження, історія, методика викладання. — 1999. — № 1. — С. 90-162
- 84.Носуленко, В.Н. "Познание и общение": системная исследовательская парадигма / В.Н. Носуленко, Е.С. Самойленко // Психологический

- журнал / Ред. А.Л. Журавлев. – 2012. – Том 33, номер 4 июль-август 2012. – С. 5-17.
- 85.Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
- 86.Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. - М.: МПСИ;. Воронеж: МОДЭК, 2011. - 59 с.
- 87.Панферов В. Н. Интегративный подход в образовании [Электронный ресурс] / В.Н. Панферов // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2003. – Т.3. – №.6. – <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnyy-podhod-v-obrazovanii>
- 88.Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
- 89.Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
90. Погольша В.М. Социально-психологический потенциал личного влияния : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В.М. Погольша. — СПб., 1998. — 21 с.
- 91.Пономарев Я.А. Закономерности общения в творческом коллективе / Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев // Вопросы психологии. – 1986. – №. 6. – С. 77-86.
- 92.Попова О.В. Н. А. Бердяев и Ж.-П. Сартр: два полюса экзистенциальной философии / О.В. Попова // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». — 2010. — № 1
- 93.Поцюрко О. Проблема часу в філософії Августина / О. Поцюрко // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Філософія. – 2005. – Вип. 13. – С. 6-10.
- 94.Рубинштейн С.Л. К вопросу о языке, речи и мышлении / С.Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания. – 1957. – № 2. – С. 13-29
- 95.Рябикина З.И. Социально-перцептивный эталон личности преподавателя вуза: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / З.И. Рябикина. – М., 1983. – 205 с.
- 96.Самойленко Е.С. К вопросу об оценке направленности субъектно-ориентированного сравнения / Е.С.Самойленко // Мир образования – образование в мире. – 2012. – Т.6. – N.3. – С.87-96.
- 97.Самойленко Е.С. Основные экспериментальные исследования речи в ситуациях общения / Е.С. Самойленко // Психологический журнал. – 1985. – Т.5, №4. – С. 153-156.
- 98.Сартр Ж.-П. Нудота. Мур. Слова / Ж.-П. Сартр. — К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 1993. — 464 с.
- 99.Сартр Ж.-П. Объяснение «Постороннего» / Ж.-П. Сартр // Вопросы литературы. — 1986. — № 9. — С. 189—194.

100. Сафонов В.С. Особенности доверительного общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Сафонов В.С.; [Ин-т психологии АН СССР]. – М., 1978. – 25 с.
101. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие / А.В. Соколов. — СПб.: Изд-во. Михайлова В. А., 2002 г. — 461 с.
102. Соловьёва О.В. Обратная связь в межличностном общении / О.В. Соловьёва, Л.А. Петровская // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 1982. — № 3. — С. 9–18.
103. Солсо Р. Когнитивная психология: [перевод с английского] / Роберт Солсо. - 6-е изд. - Москва [и др.]: Питер, 2011. - 588 с.
104. Сповідь / Святий Августин; переклад В.С. Бойка; передмова і примітки П.О. Ніколова; худож.-ілюстратор І.І. Ячін; худож.-оформлювач Б. П. Бублик. — Харків: Фоліо, 2012. — 346 с.
105. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.
106. Философско-психологические предположения Школы диалога культур / [ред. В. С. Библер]. – М.: РОССПЭН, 1998. – 215 с.
107. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
108. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб.: Издательство «Питер», 2007. – 400 с.
109. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности / Ю.Хабермас // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 35–40.
110. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия (Фрагменты) — Пер. А. Б. Рахманова / Ю.Хабермас // Личность. Культура. Общество: журнал. — 2004, № 1 (21). – С. 303—312
111. Хорошилова Е.А. Феномен субъективной значимости другого человека: Автореф. дис.... канд. психол. наук / Е.А. Хорошилова. – М., 1984. — 23 с.
112. Хрусталева Т.М. Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности: дис. ... д-ра психол. наук / Т. М. Хрусталева. - Пермь, 2004. -404 с.
113. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А. В. Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с.
114. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Издательство «Питер», 2008. – 608 с.

115. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения / Е.В. Цуканова. – К.: Вища шк., 1985. – 159 с.
116. Шадриков В.Д. Профессиональные компетенции педагогической деятельности / В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова // Справочник заместителя директора школы. – 2012. – №. 8. – С. 58-69.
117. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике / Клод Шеннон. - М.: Издательство иностранной литературы, 1963. – 830 с.
118. Щедрина Т.Г. «Я пишу как эхо другого...». Очерки интеллектуальной биографии Густава Шпета / Т.Г. Щедрина. — М.: Прогресс-Традиция, 2004. — 416 с.
119. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. Общие вопросы языкознания. Гл. 1. – Л.: Наука, 1974. – С. 24-38.
120. Юнг К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 253с.
121. Юшачкова Т.Б. Проблема понимания и непонимания людьми друг друга / Т.Б. Юшачкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Политология. Международные отношения. – 2006. – №. 4. – С. 634-636
122. Якушева М.В. Особенности невербальной презентации доверия и недоверия в межличностном общении: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / Якушева Мария Викторовна; [Место защиты: Юж. федер. ун-т].- Ростов-на-Дону, 2008.- 177 с.
123. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С. Яценко. – К.: Вища школа, 1987. – 110 с.
124. Яшин Б.Л. Культура общения: теория и практика коммуникаций : учебное пособие / Б.Л. Яшин. - М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015. - 243 с.
125. Adams, J. S. (1963) Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal Psychology*, 67, 422-436
126. Akhter, N., Kanwal, N., Fatima, Q., & Mahmood, M. K. (2016). Relationship between Self-Efficacy and Anxiety in Student-Teachers with reference to their Teaching Practices at School Placement. *Journal of Educational Research*, 19(1), 73.
127. Albin-Clark, J., Shirley, I., Webster, M., & Woolhouse, C. (2018). Relationships in early childhood education—beyond the professional into the personal within the teacher–child dyad: relationships ‘that ripple in the pond’. *Early Child Development and Care*, 188(2), 88-101.
128. Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers’ views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307.

129. Altman, I., & Taylor, D. A. (1973). *Social penetration: The development of interpersonal relationships*. Holt, Rinehart & Winston.
130. Antonacopoulou E. P. Employee development through self-development in three retail banks / E. P. Antonacopoulou // *Personnel Review*. – 2000. – Vol. 29(4). – P. 491-508.
131. Argyle, M., Furnham, A., & Graham, J. A. (1981). *Social situations*. Cambridge University Press.
132. Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). Teachers' sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement. Teachers' sense of efficacy and student achievement, 125-144.
133. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
134. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career development international*, 13(3), 209-223.
135. Barnlund, D. C. (1970). A transactional model of communication. *Language behavior: A book of readings in communication*, 43-61.
136. Bateman T. S. The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates / T. S. Bateman, J. M. Crant // *Journal of organizational behavior*. – 1993. – Vol. 14(2). – P. 103-118.
137. Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of personality and social psychology*, 61(2), 226.
138. Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241.
139. Black, J., & Enns, G. (1997). *Better boundaries: Owning and treasuring your life*. New Harbinger Publications.
140. Bong, M. (2002). Predictive utility of subject-, task-, and problem-specific self-efficacy judgments for immediate and delayed academic performances. *The Journal of Experimental Education*, 70(2), 133-162
141. Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
142. Borelli, I., Benevene, P., Fiorilli, C., Amelio, F. D., & Pozzi, G. (2014). Working conditions and mental health in teachers: A preliminary study. *Occupational Medicine*, 64(7), 530-532.
143. Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
144. Boyle, G. J. (1984). Reliability and validity of Izard's differential emotions scale. *Personality and Individual Differences*, 5(6), 747-750.
145. Brands, I. M., Köhler, S., Stapert, S. Z., Wade, D. T., & van Heugten, C. M. (2014). Psychometric properties of the Coping Inventory for Stressful

- Situations (CISS) in patients with acquired brain injury. *Psychological assessment*, 26(3), 848.
146. Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
 147. Buunk, B.P. & Schaufeli, W.B. (1993). Burnout from a social comparison perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 53-69). Washington: Taylor & Francis.
 148. Cayanus, J. L., & Martin, M. M. (2008). Relevance, and Negativity. *Communication Quarterly*, 56(3).
 149. Cayanus, J. L., Martin, M. M., & Weber, K. D. (2005). The relationships between driver anger and aggressive communication traits. *Communication Research Reports*, 22(3), 189-197.
 150. Cazden, C.B. (2001). The language of teaching and learning. *The language of teaching and learning*, 348-369.
 151. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.
 152. Chandler, D. (1994). The transmission model of communication. University of Western Australia. Retrieved, 6, 2014.
 153. Chory, R. M., & McCroskey, J. C. (1999). The relationship between teacher management communication style and affective learning. *Communication Quarterly*, 47(1), 1-11.
 154. Costa, A. L., & Kallick, B. (2009). Habits of mind across the curriculum: Practical and creative strategies for teachers. ASCD.
 155. Crant J. M. Proactive behavior in organizations / J. M. Crant // *Journal of management*. – 2000. – Vol. 26(3). – P. 435-462
 156. Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491-516.
 157. DaVia Rubenstein, L. (2012). Using TED talks to inspire thoughtful practice. *The teacher educator*, 47(4), 261-267.
 158. Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 9(3), 199.
 159. Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39.
 160. Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student–teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian schoolchildren aged 6–13?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217-225.

161. Ebersole, P., McFall, M., & Brandt, C. (1977). Imitation and prior classroom contact as determinants of reciprocal self-disclosure. *Psychological reports*, 41(1), 87-91.
162. Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Salmi, V., Suominen, S., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2012). Work-Related Violence, Lifestyle, and Health Among Special Education Teachers Working in Finnish Basic Education. *Journal of school health*, 82(7), 336-343.
163. Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177.
164. Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research*, 1(1), 7-34.
165. Ganster, D. C., & Rosen, C. C. (2013). Work stress and employee health: a multi-disciplinary review. *Journal of Management*, 39(5), 1085-1122.
166. Gottlieb, R., Wiener, M., & Mehrabian, A. (1967). Immediacy, discomfort-relief quotient, and content in verbalizations about positive and negative experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7(3p1), 266.
167. Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54.
168. Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363
169. Hara, N., Bonk, C. J., & Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional science*, 28(2), 115-152.
170. Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child development*, 1969-1982.
171. Hobfoll, S.E. & Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In: R.T. Golembiewski (Ed.). *Handbook of Organizational Behavior* (2nd revised edition; pp. 57-81). New York: Marcel Dekker.
172. Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 169.
173. Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11(2), 213-218.

174. Hymes, D. (2005). Models of the interaction of language and social life: toward a descriptive theory. *Intercultural discourse and communication: The essential readings*, 4-16.
175. Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science*, 12(1), 18-23.
176. Jennings, L., Sovereign, A., Bottorff, N., Mussell, M. P., & Vye, C. (2005). Nine ethical values of master therapists. *Journal of Mental Health Counseling*, 27(1), 32-47.
177. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
178. Jourard, S. M., & Lasakow, P. (1958). Some factors in self-disclosure. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56(1), 91.
179. Kearney, P., & McCroskey, J.C. (1980). Relationships among teacher communication style, trait and state communication apprehension and teacher effectiveness. *Annals of the International Communication Association*, 4(1), 533-551.
180. Kearney, P., Plax, T. G., & Wendt-Wasco, N. J. (1985). Teacher immediacy for affective learning in divergent college classes. *Communication Quarterly*, 33(1), 61-74.
181. Kelley, D. H., & Gorham, J. (1988). Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education*, 37(3), 198-207.
182. Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., Braun, A., & Weiß, S. (2016). How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalisation. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 202-219.
183. Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
184. Kutcher, S., Bagnell, A., & Wei, Y. (2015). Mental health literacy in secondary schools: a Canadian approach. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 24(2), 233-244.
185. Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut Street, Norwood, NJ 07648
186. Lewis, C. C., & George, J. F. (2008). Cross-cultural deception in social networking sites and face-to-face communication. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2945-2964.
187. Lovakov, A. V., Agadullina, E. R., & Schaufeli, W. B. (2017). Psychometric properties of the Russian version of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9). *Psychology in Russia: State of the Art*, (10), 145-162.

188. Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149.
189. Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20(3), 107-123.
190. Martin, M. M., Myers, S. A., & Mottet, T. P. (1999). Students' motives for communicating with their instructors. *Communication Education*, 48(2), 155-164.
191. Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
192. Mujahadah, S., Rukmini, D., & Faridi, A. (2018). The Realization of Communication Strategies Used by Extrovert and Introvert Students in Conversation. *English Education Journal*, 8(3), 52-59.
193. Myers, S. A., Martin, M. M., & Knapp, J. L. (2005). Perceived instructor in-class communicative behaviors as a predictor of student participation in out of class communication. *Communication Quarterly*, 53(4), 437-450.
194. Norton, R. W. (1978). Foundation of a communicator style construct. *Human Communication Research*, 4(2), 99-112.
195. Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of educational Psychology*, 91(1), 50.
196. Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
197. Plax, T. G., Kearney, P., McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Education*, 35(1), 43-55.
198. Pritchard R.D. (1969). Equity theory: A review and critique. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 176-211.
199. Richardson, B. G., & Shupe, M. J. (2003). The importance of teacher self-awareness in working with students with emotional and behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 8-13.
200. Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1979). Management communication style, tolerance for disagreement, and innovativeness as predictors of employee satisfaction: A comparison of single-factor, two-factor, and multiple-factor approaches. *Annals of the International Communication Association*, 3(1), 359-373.
201. Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173.
202. Rousseau, D.M. (1995). *Psychological Contracts in Organizations. Understanding Written and Unwritten Agreements*. Thousand Oaks: Sage.

203. Santner, E. L. (2007). On the psychotheology of everyday life: Reflections on Freud and Rosenzweig. University of Chicago Press.
204. Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, 10-24.
205. Schaufeli, W.B., Van Dierendonck, D., & Van Gorp, K. (1996). Burnout and reciprocity: towards a dual-level social exchange model. *Work & Stress*, 10, 225-237.
206. Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 192-214.
207. Schramm, W. (1955). Information theory and mass communication. *Journalism Quarterly*, 32(2), 131-146.
208. Scheirer, M. A., & Kraut, R. E. (1979). Increasing educational achievement via self concept change. *Review of educational research*, 49(1), 131-149.
209. Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
210. Schwarzer R. Self-efficacy: Thought control of action / R.Schwarzer. –Washington, DC: Hemisphere, 1992. – 386 p.
211. Seibt, R., Spitzer, S., Druschke, D., Scheuch, K., & Hinz, A. (2013). Predictors of mental health in female teachers. *International journal of occupational medicine and environmental health*, 26(6), 856-869.
212. Senler, B. (2016). Pre-service science teachers' self-efficacy: The role of attitude, anxiety and locus of control. *Australian Journal of Education*, 60(1), 26-41.
213. Shaver, P. R., Mikulincer, M., Gross, J. T., Stern, J. A., & Cassidy, J. A. (2016). A lifespan perspective on attachment and care for others: Empathy, altruism, and prosocial behavior.
214. Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School mental health*, 3(2), 59-69.
215. Sickel, A. E., Seacat, J. D., & Nabors, N. A. (2014). Mental health stigma update: A review of consequences. *Advances in Mental Health*, 12(3), 202-215.
216. Smets, E.M.A., Visser, M.R.M., Oort, F., Schaufeli, W.B. & De Haes, H.C.J.M. (2004). Perceived inequity: Does it explain burnout among medical specialists? *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 1900-1908.
217. Sprinthall R. C. Educational psychology: A development approach / R. C. Sprinthall, N. A. Sprinthall. – Massachusetts: Addison Wesley, 1974. – 87 p.
218. Taris, T.W., Van Horn, J., Schaufeli, W., & Schreurs, P. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among Dutch teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping*, 17, 103-122

219. Tarone, E., Communication strategies foreign talk and repair in interlanguage, *Language Learning*, 1980, 417-431
220. Van der Bijl, H. & Oosthuizen, P. (2007). Anxiety, depression, health attitudes and coping strategies in doctors and teachers in Cape Town setting. *South African Journal of Psychiatry*, 13(2), 46-51
221. Van Horn, J.E., Schaufeli, W.B., & Taris, T.W. (2001) Lack of reciprocity among Dutch teachers: Validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work & Stress*, 15, 191-213
222. Van Horn, J. & Schaufeli, W.B. (1996). Burnout bij leraren vanuit een sociaal uitwisselingsperspectief [Burnout among teachers from a social exchange perspective]. *Gedrag & Gezondheid*, 24, 249-255.
223. Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication research*, 23(1), 3-43.
224. Wang, M., & Yorks, L. (2012). Behind the resume: a holistic approach to deepen self-awareness. *Journal of transformative education*, 10(3), 157-176.
225. Watzlawick P., Bavelas J. B., Jackson D. D. Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes. – WW Norton & Company, 2011
226. Wigfield, A., & Karpachian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 233-261.
227. Wheelless, L. R., & Grotz, J. (1976). Conceptualization and measurement of reported self-disclosure. *Human communication research*, 2(4), 338-346.
228. Wubbels, T., Créton, H., & Hooymayers, H. (1992). Review of research on teacher communication styles with use of the Leary model. *The Journal of Classroom Interaction*, 1-11.
229. Wyczoikowska, A. (1913). Theoretical and experimental studies in the mechanism of speech. *Psychological Review*, 20(6), 448.
230. Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(5), 485-493.
231. Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

Інформація про авторів

Зливков Валерій Лаврентійович

Завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент.

Автор понад чотирьохсот наукових публікацій (підручники, посібники, колективні монографії, статті). За науковою редакцією В.Л. Зливкова видано шість



індивідуальних та колективних монографій, вісім посібників, у тому числі із грифом МОН України; підручник.

Монографію «Педагогічна комунікація та ідентичність педагога» відзначено Дипломом 2-го ступеня у Конкурсі на кращу монографію Національної Академії педагогічних наук України. Під науковим керівництвом В.Л. Зливкова вже одинадцять його аспірантів захистили кандидатські

дисертації. Коло наукових інтересів: проблеми становлення ідентичності та автентичності у сучасній психологічній науці; соціально-психологічні складові впливу електронних ЗМІ на формування іміджу політичного лідера; дослідження ефективної комунікації викладачів зі студентами та учнями.

Захоплюється підводним плаванням, подорожами, садівництвом та спілкуванням з онуками.

Лукомська Світлана Олексіївна



Старший науковий співробітник, лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Автор п'яти колективних монографій, п'яти посібників та близько двох сотень статей у наукових та популярних виданнях. Основною сферою наукових інтересів є психодіагностика та психологічна допомога особистості у кризових життєвих ситуаціях, а також медична

психологія та психологія діяльності в екстремальних умовах. Науковий керівник декількох кандидатських дисертацій. Розробник декількох трансформаційних ігор.

На волонтерських засадах надає психологічну допомогу учасникам бойових дій на Сході України, здійснює організаційно-методичний супровід діяльності реабілітаційного відділення на базі Черкаського обласного госпіталю ветеранів війни. Захоплюється французькою та угорською культурами, туризмом та традиційною українською вишивкою.